



Doctorat Aix-Marseille Université
délivré par
Université de Provence

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

THÈSE
pour obtenir le grade de

DOCTEUR D'AIX-MARSEILLE UNIVERSITE

UFR de Psychologie et des Sciences de l'Education
Ecole Doctorale Système d'apprentissage – Système d'évaluation

présentée et soutenue publiquement par

Solange CIAVALDINI-CARTAUT

le 26 novembre 2009

**Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain
des enseignants du secondaire : vers une psychologie du
développement de l'activité de l'adulte en formation**

Composition du jury :

René Amigues, *Directeur de Thèse*

Professeur des Universités, I.U.F.M.d'Aix-Marseille, Université d'Aix-Marseille I – Université de Provence.

Gilles Baillat, *Rapporteur*

Professeur des Universités, I.U.F.M. Champagne Ardenne, Université de Reims Champagne Ardenne.

Stefano Bertone, *Co-Directeur de Thèse*

Maître de Conférences, I.U.F.M de la Réunion, Université de la Réunion.

Christian Brassac, *Rapporteur*

Maître de Conférences – HDR, Université Nancy 2.

Yves Clot,

Professeur titulaire de la Chaire de Psychologie du Travail, C.N.A.M., Paris.

Luc Ria, *Rapporteur*

Professeur des Universités, I.U.F.M. d'Auvergne, Université Blaise-Pascal Clermont II.

« Nous comprenons la conception de Vygotski non pas comme un système de dogmes qui reste soit à accepter soit à rejeter, mais comme la première esquisse qui est peut-être imparfaite, du chemin qu'elle découvre. Et si au cours du développement de la science psychologique (...) beaucoup de choses seront changées et même rejetées, on verra plus clairement ce qui est positif, indiscutable et qui compose son véritable noyau. »

Léontiev, A.N., cité par Zinchenko (2008), séminaire international Vygotski,
« Une science du développement est-elle possible ? », Genève, octobre 2008.

Aux audacieux engagés à mes côtés sur ce chemin incertain.

Remerciements

Je tiens, par ces quelques mots, à remercier toutes celles et tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail et à leur exprimer ma profonde reconnaissance :

René Amigues et Stefano Bertone pour la rigueur de leur encadrement, leur initiation à la recherche et leur écoute bienveillante ;

Les professeurs stagiaires, tuteurs et autres formateurs de l'I.U.F.M. Célestin Freinet – Académie de Nice qui ont été les acteurs principaux de cette recherche et m'ont accordé leur confiance ;

Les membres de l'équipe DATIEF, pour leurs conseils éclairés et leur soutien quotidien. Plus particulièrement, mes pensées vont d'une part à David Sette et Jacques De Nadai qui ont participé à l'avancée de ma réflexion et ont constitué à mes côtés un véritable collectif de recherche et d'autre part, à Stefano Bertone et Sébastien Chaliès pour leur soutien à l'écriture scientifique. J'exprime aussi ma profonde gratitude à Chantal Largenton, Jacques-André Méard et Françoise Bruno qui m'ont apporté une aide précieuse dans la relecture méticuleuse de mon texte ;

Les membres de l'équipe ERGAPE, et plus particulièrement Frédéric Saujat pour nos disputes scientifiques sur quelques *concepts mous* ;

Luc Ria, Philippe Veyrunes, Nathalie Gal-Petitfaux et les *zinzins juniors* pour nos échanges enrichissants lors de séminaires, de conférences ou d'autres moments conviviaux ;

Marc Durand pour son accueil chaleureux à Genève et l'attention témoignée lors des séminaires des *zinzins canal historique* en Dracénie ;

Enfin à l'Institut National de Recherches Pédagogiques qui a soutenu ce projet me permettant de terminer la rédaction de cette thèse avec sérénité.

Sommaire

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	1
LISTE DES ILLUSTRATIONS	4
LISTE DES TABLEAUX	6
LISTE DES FIGURES	7
TOME 1. PREMIERE PARTIE - CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE -	9
CHAPITRE 1. CONTEXTE SOCIAL ET PROFESSIONNEL DE LA RECHERCHE ET OBJET D'ETUDE.....	10
1. LA RENOVATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT.	11
2. DEFINITION DE L'OBJET D'ETUDE.....	22
3. SYNTHESE DE LA LITTERATURE AU REGARD DE L'OBJET D'ETUDE.....	52
4. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	56
CHAPITRE 2. UN CADRE THEORIQUE COMPOSITE	58
1. PREAMBULE CONCEPTUEL A PROPOS D'UNE PSYCHOLOGIE GENERALE DU COMPORTEMENT HUMAIN	59
2. PRESUPPOSES HISTORICO-CULTURELS POUR L'ETUDE DU RAPPORT APPRENTISSAGE DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE.	69
3. VERS UNE THEORIE DE LA FORMATION « ORIENTEE ACTIVITE ».....	81
4. PRESUPPOSES THEORIQUES POUR L'ETUDE DU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE CHEZ L'ADULTE EN SITUATION DE FORMATION	104
CHAPITRE 3. DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET METHODE	112
1. PRINCIPES GENERAUX D'UNE RECHERCHE FONDAMENTALE DE TERRAIN A VISEE TECHNOLOGIQUE.....	113
2. METHODE.....	119
3. TRAITEMENT DES DONNEES	138
TOME 1. SECONDE PARTIE - RESULTATS-	149
CHAPITRE 4. CONTRIBUTION DES SITUATIONS DE SUPERVISION AU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE TUTORIALE	151
PREMIERE ETUDE DE CAS	152
1. LA COMPLEMENTARITE DE L'ACTIVITE DE CONSEIL DU FORMATEUR UNIVERSITAIRE (FU) ET DU TUTEUR (TU) AU COURS DE L'ENTRETIEN DE VISITE CONSEIL.....	153
2. LA RETICENCE DE L'ENSEIGNANT NOVICE AUX CONSEILS ADRESSES PAR SON TUTEUR (TU) AVANT LA VISITE CONSEIL .	159
3. APPORTS DE LA VISITE CONSEIL AU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT NOVICE	163
4. LE SUIVI HISTORIQUE DE LA FORMATION : UNE CONDITION DU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT NOVICE 167	
DEUXIEME ETUDE DE CAS	169

1. L'ACTIVITE COMMUNE DE CONSEIL DE LA FORMATRICE UNIVERSITAIRE (FU) ET DE LA TUTRICE (TU) AU COURS DE L'ENTRETIEN DE VISITE CONSEIL	171
2. CIRCONSTANCES DE L'INSTAURATION D'UNE ACTIVITE DISJOINTE DE FORMATION AU COURS DE L'ENTRETIEN DE VISITE CONSEIL	177
3. UNE REORGANISATION POTENTIELLE DE L'ACTIVITE TUTORIALE SUITE A LA VISITE CONSEIL.....	183
4. CONTRIBUTION DES SITUATIONS D'AUTOCONFRONTATION AU DEPASSEMENT DES MOTIFS D'AGIR INITIAUX DE L'ENSEIGNANTE NOVICE.....	186
CHAPITRE 5. CONTRIBUTION DE L'INTERVENTION-RECHERCHE AU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE CONJOINTE ET COLLABORATIVE DE FORMATION EN SITUATION D'ENTRETIEN DE TUTORAT	193
PREMIERE ETUDE DE CAS	194
UN PILOTAGE EXTERNE DE L'ACTIVITE DE CONSEIL DU TUTEUR : VERS L'EMERGENCE D'UN COLLECTIF DE FORMATION.	194
SECONDE ETUDE DE CAS	213
LE PILOTAGE EXTERNE D'UN TUTORAT COLLABORATIF	213
CHAPITRE 6. HISTOIRE DU DEVELOPPEMENT DE LA SIGNIFICATION DE L'EXPERIENCE DES FORMATEURS DE TERRAIN	239
PREMIERE ETUDE DE CAS	240
CIRCONSTANCES ET MODALITES DE LA MOBILISATION DE L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DES TUTEURS (TU) EN SITUATION D'ENTRETIEN POST-LEÇON.....	241
SECONDE ETUDE DE CAS	261
LA MOBILISATION DE L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DES TUTEURS (TU) EN SITUATION D'OBSERVATION DES LEÇONS DES ENSEIGNANTS NOVICES : ENJEUX D'UN TRAVAIL COLLECTIF DE REELABORATION DU METIER DE FORMATEUR DE TERRAIN	262
TOME 1. TROISIEME PARTIE - DISCUSSION GENERALE	275
1. SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RESULTATS EN RAPPORT AVEC LA FORMATION DITE « DE TERRAIN »	276
1.1. LA VISITE CONSEIL : UNE SITUATION DE SUPERVISION INSCRITE DANS L'HISTOIRE DE L'ACTIVITE TUTORIALE	276
1.2. LA COMPLEXITE DE L'ACTIVITE TUTORIALE	285
2. CONTRIBUTIONS A LA COMPREHENSION DU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE CHEZ L'ADULTE EN FORMATION A PARTIR D'UNE APPROCHE HISTORICO-CULTURELLE	289
2.1. LE RAPPORT APPRENTISSAGE DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE DES ENSEIGNANTS NOVICES EN SITUATION DE FORMATION DITE « DE TERRAIN »	290
2.2. LA SIGNIFICATION DE L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DES FORMATEURS DE TERRAIN COMME RESSOURCE POUR L'ACTIVITE DE FORMATION	299
3. CONTRIBUTIONS TECHNOLOGIQUES A LA CONCEPTION DE DISPOSITIFS DE FORMATION DANS LE CONTEXTE DES MASTERS ENSEIGNEMENT.....	303

3.1.	UNE EVALUATION PREALABLE DES BESOINS REELS DES ACTEURS DE TERRAIN ET UNE FORMATION DES TUTEURS	
	GRADUELLE	303
3.2.	QUEL AVENIR POUR UN COLLECTIF DE FORMATION DANS LES MASTERS ENSEIGNEMENT ?	307
	REFERENCES.....	310
	TABLE DES MATIERES	343
	INDEX DES AUTEURS DU CADRE THEORIQUE	349
	INDEX DES AUTEURS DE LA REVUE DE LITTERATURE	352
	RESUME	358

Liste des illustrations

Illustration 1 : Organisation du recueil pour la dyade A – 2006/2007.....	125
Illustration 2 : Organisation du recueil pour la dyade B – 2006/2007.....	127
Illustration 3 : Organisation du recueil pour la dyade C – 2007/2008.....	129
Illustration 4 : Équipement audio-vidéo utilisé pour le recueil des matériaux (Caméra Sony DSR-PD150 et micro HF Sennheiser, modèle EW100G2, type cravate).....	130
Illustration 5 : Informations figurant dans « <i>les observables</i> » de l'action d'enseignement et de formation.....	132
Illustration 6 : Équipement technique mis à la disposition des TU lors des entretiens de tutorat post-leçon. A gauche l'enregistrement de la séance d'enseignement de l'EN et à droite l'exploitation de cet enregistrement au cours de l'entretien de formation.	133
Illustration 7 : Organisation matérielle des entretiens d'autoconfrontation (ACS) « immédiats ». À gauche l'enregistrement de l'entretien de visite conseil et à droite l'exploitation faite de cet enregistrement au cours de l'entretien d'autoconfrontation (ACS) du tuteur.	135
Illustration 8 : Organisation matérielle des entretiens d'autoconfrontation (ACS) « en différé ».	135
Illustration 9 : Exemple de représentation graphique des unités de verbalisation de chaque situation d'un ensemble d'une dyade (Milieu 1 et 2, dyade A, ensemble 2).	143
Illustration 10 : Exemple de l'utilisation d'une carte heuristique pour la mise en correspondance des unités de verbalisation de chaque situation d'un ensemble d'une dyade (dyade A, ensemble 2) (Cette illustration est à lire dans le sens horizontal).....	145
Illustration 11 : De gauche à droite lors de l'ACS, (a) analyse de l'activité de l'EN en situation de classe puis (b) analyse de l'activité de la TU lors de l'entretien de visite conseil à propos de l'inter-correction.	185
Illustration 12 : De gauche à droite lors de l'ACS, (a) analyse de l'activité de l'EN en situation de classe à propos de « la gestion du temps », (b) mise en rapport de l'EN avec le problème de « l'inter-correction » à l'aide des observables puis	

(c) analyse de l'activité de l'EN en situation d'entretien de visite conseil lorsque ce problème professionnel est abordé.....	188
Illustration 13 : Remise des notes de la CH et de DS au TU au début de l'entretien post-leçon.	196
Illustration 14 : Première démonstration du TU à l'aide de l'enregistrement audio-vidéo de l'activité d'enseignement.	200
Illustration 15 : La constitution d'une dégaine pour la pratique de l'escalade.....	200
Illustration 16 : Retour sur la présentation des consignes de sécurité et l'usage de la dégaine par l'EN en début de la leçon avec son groupe d'élèves.....	202
Illustration 17 : Repérage du «geste faux» de l'EN par le TU à l'aide de l'enregistrement audio-vidéo de la leçon.	203
Illustration 18 : L'entretien de mise en situation (EMS) entre la CH et l'EN (ensemble 2, dyade C).	214
Illustration 19 : Utilisation de la vidéo par la TU pour analyser conjointement avec l'EN l'entrée des élèves dans la classe.	218
Illustration 20 : Le début de la leçon de l'enseignante novice jusqu'à l'appel (durée 03'30)	220
Illustration 21 : La démonstration réalisée par la tutrice (ensemble 2, dyade C).	223
Illustration 22 : Les modalités de réalisation des ACS de l'EN et de la TU par les deux CH.....	226
Illustration 23 : Le bilan de fin de séance réalisée par le TU en présence de l'EN (à gauche dans la seconde vignette)	252
Illustration 24 : Une position de l'enseignant novice (à gauche dans la troisième vignette) et un aménagement de la tâche largement inadaptés (ensemble 1, dyade A).	262
Illustration 25 : Le dispositif d'ACC et l'échange des tuteurs à propos du problème de réduction d'incivilités par l'EN et celui posé par l'aménagement de la tâche proposée aux élèves (ensemble 2, dyade B).	268

Liste des tableaux

Tableau 1 : Quelques modalités opératoires mises en œuvre par les tuteurs expérimentés pour tenir conseil et former au métier d'enseignant.	20
Tableau 2 : Caractère international de la revue de littérature.	27
Tableau 3 : Un collectif pluricatégoriel et pluridisciplinaire impliqué dans la formation dite « <i>de terrain</i> ».	119
Tableau 4 : Un collectif pluricatégoriel et pluridisciplinaire issu de la recherche.	120
Tableau 5 : Les participants au recueil des matériaux.	121
Tableau 6 : Aménagement de la situation tutorale pour chaque dyade.	121
Tableau 7 : Implication des membres du milieu de la recherche dans le recueil des matériaux.	122
Tableau 8 : Caractéristiques principales des leçons d'enseignement et des situations de formation y faisant suite (dyade A).	124
Tableau 9 : Caractéristiques principales des leçons d'enseignement et des situations de formation y faisant suite (dyade B).	126
Tableau 10 : Caractéristiques principales des leçons d'enseignement et des situations de formation y faisant suite (dyade C).	128
Tableau 11 : Exemple de constitution des thèmes et des objets et leur mise en correspondance entre la séance d'enseignement de l'EN et l'entretien de formation y faisant suite (Milieu 1, dyade A, ensemble 2).	141
Tableau 12 : Exemple de constitution des thèmes et des objets et leur mise en correspondance entre l'entretien de formation et l'autoconfrontation (ACS) de l'EN (Milieu 2, dyade A, ensemble 2).	142
Tableau 13 : Exemple d'identification des séquences pour l'ensemble 2 de la dyade A.	146
Tableau 14 : Exemple de tableau pour une analyse de l'activité à partir de sa macrostructure.	148

Liste des figures

Figure 1 : Carte heuristique des facteurs contextuels et organisationnels de l'activité tutoriale (Illustration à lire dans le sens horizontal)	21
Figure 2 : La formation dite « <i>de terrain</i> » considérée comme la coordination du tutorat et de la supervision.	23
Figure 3 : Sélection de 160 articles et des revues auxquelles ils sont associés.	26
Figure 4 : L'organisation fonctionnelle de l'activité (d'après Léontiev, 1972/1981)	66
Figure 5 : L'activité médiatisée, une caractéristique commune du signe et de l'outil (d'après Vygotski, 1931/1978b, p.54)	70
Figure 6 : Le modèle Vygotskien de l'acte médiatisé (Vygotski, 1978c, p.40)	70
Figure 7 : Relation « <i>sujet, objet et artefact de médiation</i> » (d'après Engeström, 2001, p.134)	71
Figure 8 : Rôle des médiations (<i>mediational means</i>) ou des outils culturels (<i>cultural tools</i>) et des instruments techniques dans l'activité conjointe en situation de formation (d'après Wertsch (1998) et Wells (2002)).	93
Figure 9 : Formalisation d'une activité conjointe TU EN en entretien de formation ou en entretien d'autoconfrontation et résultant de la complémentarité de deux systèmes dynamiques « orientés objet ».	95
Figure 10 : Formalisation d'une activité conjointe TU FU EN en entretien de visite conseil (supervision).	96
Figure 11 : Faire apprendre le métier d'enseignant au regard de ses multiples dimensions (Cette carte heuristique est à lire dans le sens horizontal).	100
Figure 12 : La relation de dépendance des trois phases d'une recherche fondamentale de terrain à visée technologique (d'après Durand, 2008).	118
Figure 13 : Rapport apprentissage développement de l'activité dans le contexte d'un dispositif de formation en alternance, à partir d'une conception de la formation « orientée activité ».	290
Figure 14 : S'inscrire dans un travail collaboratif TU/FU (REF) lors des visites conseils (D'après De Nadai, 2008)	306
Figure 15 : Un collectif de formation formant un réseau d'aide des EN (en difficulté) (D'après De Nadai, 2008)	307
Figure 16 : Redonner une place centrale aux stages dans les masters enseignement	309

TOME 1. PREMIERE PARTIE

- Cadre général de la recherche -

Cette partie est constituée de trois chapitres.

Le **Chapitre 1** rend compte du contexte social et professionnel de la recherche et précise l'objet d'étude.

Le **Chapitre 2** présente le cadre théorique composite proposé pour cette recherche.

Le **Chapitre 3** documente la démarche méthodologique ainsi que la méthode retenues pour cette recherche.

Chapitre 1. Contexte social et professionnel de la recherche et objet d'étude

Ce chapitre est composé de quatre sections.

La **Section 1** présente le contexte général de la professionnalisation de l'enseignement et la place de la formation dite « *de terrain* » dans le principe de l'alternance.

La **Section 2** introduit l'objet d'étude en précisant son ancrage dans la formation professionnelle initiale des enseignants du secondaire.

La **Section 3** s'attache à une présentation détaillée de l'objet d'étude à partir d'une revue de littérature internationale.

La **Section 4** propose une synthèse de la revue de littérature et aboutit à la formulation des questions de recherche.

1. La rénovation de la formation des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement.

De manière convergente, depuis la fin des années 1980, de nombreux pays occidentaux ont engagé à la fois une réforme des systèmes scolaires et un processus de professionnalisation de la formation des enseignants pour adapter l'école à de nouveaux enjeux sociaux, éducatifs, économiques et culturels (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Bourdoncle & Demailly, 1998 ; Dubar & Tripier, 1998 ; Lang, 2001 ; Maroy, 2005 ; Maroy & Cattonar, 2002 ; Tardif & Lessard, 2004). Dans ce contexte, entre ambiguïtés et tensions, les missions des enseignants se sont complexifiées, leurs compétences sont devenues plus polyvalentes et leurs tâches à la fois plus nombreuses et moins délimitées (Baillat, 2005 ; Maroy, 2005 ; Tardif & Lessard, 2001) alors même que leurs conditions de travail étaient plus difficiles (Demailly, 2001 ; Lang, 2000). En France, la massification du système scolaire a progressivement imposé aux enseignants d'accueillir et de faire réussir la majeure partie d'une classe d'âge, de la socialiser aux valeurs de la laïcité, de former des citoyens, de dégager une élite, de se substituer à d'autres institutions, la famille notamment, qui peinent désormais à prescrire normes et valeurs (Rayou, 2007). Ce constat a ainsi conduit l'État à confier le processus de professionnalisation de la formation des enseignants aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.).

Indépendamment de particularités nationales, l'application de nouvelles politiques éducatives a donné lieu à des partenariats entre l'université et l'école (Bourdoncle & Lessard, 2003, pour une note de synthèse ; Cochran-Smith & Lytle, 1999b ; Edwards, 1995 ; Haymore Sandholtz, 2002 ; Lieberman, 1992 pour une revue ; Zeichner, 2006) qui ont suscité des aménagements successifs de la formation initiale et continue des enseignants. Ces aménagements visaient l'acquisition de connaissances et de compétences disciplinaires, pédagogiques et professionnelles (Wang & Odell, 2002) préparant efficacement les enseignants à l'exercice de leurs responsabilités tout en contribuant à leur stabilisation dans la profession (Cochran-Smith, 2004 ; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009 ; Reynolds, Ross & Rakow, 2002). Dans cette perspective s'est imposé un modèle de formation professionnelle initiale ancré sur le principe de l'alternance entre différents lieux et temps de travail et de formation (Tilman & Delvaux, 2000) accordant

une place privilégiée à l'expérience pratique lors de différents stages réalisés en milieu scolaire (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007).

1.1. La rénovation de la formation professionnelle initiale des enseignants en I.U.F.M.

Suite au rapport Bancel (1989), la formation professionnelle initiale ainsi que la formation continue des enseignants ont été confiées aux I.U.F.M.¹ dont le cahier des charges n'a pas cessé d'évoluer (Altet, Paquay & Perrenoud, 2000 ; Bourdoncle & Demailly, 1998 ; Bourdoncle & Lessard, 2003 ; Gauthier, 1997 ; Lang, 1996 ; Maroy, 2001 ; Maroy & Cattonar, 2002 ; Tardif & Lessard, 2004) jusqu'à leur intégration à l'université (2007-2008). Il s'agit de l'aboutissement des réformes engagées pour revaloriser la carrière des enseignants débutants et inscrire leur parcours de formation sur le modèle européen L (Licence), M (Master), D (Doctorat).

Dès l'achèvement du processus d'intégration en juin 2008, une nouvelle réforme des concours de recrutement et la création de *masters enseignement* ont été annoncées. Toutefois, le calendrier imposé par le ministère, l'absence de concertation et le flou entourant la conception de ces *masters* ont abouti rapidement à une situation conflictuelle. Le risque potentiel qu'une telle évolution puisse entraîner la dégradation des conditions de formation des futurs enseignants et remettre en cause la place et le rôle des I.U.F.M. a entraîné de vives contestations. Elles ont été accrues par la difficulté à concilier les exigences de la préparation aux concours de recrutement (base d'un tronc commun assez large avec des modules de spécialisation) et celles d'un apprentissage du métier ancré sur une véritable formation professionnelle initiale fondée sur le principe de l'alternance et liée à la recherche. Ces problèmes se sont rapporté pour le second degré (a) à la durée, l'organisation et l'encadrement des stages et leur articulation en *master 1* (M1) et *master 2* (M2), (b) à la place des épreuves du concours dans le calendrier, (c) au statut des étudiants et leur responsabilité progressive dans les différents stages, (d) à la durée du stage en responsabilité (108 heures), sa rémunération et son organisation en M2 (e) ainsi qu'à la nature de l'implication des formateurs de terrain dans les différents enseignements proposés. Dans les avants-projets (pour le second degré) des maquettes de ces *masters*, les concours occupent une place prédominante et les stages sont réduits, juxtaposés et centrés

¹ Les Institut Universitaires de Formation des Maîtres ont été institué par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et créés après le Rapport Bancel (octobre 1989).

sur une observation dont on peut craindre qu'elle se limite à la dimension modélisante du travail des enseignants. Ainsi, pourrait être déclaré capable d'enseigner et mis en demeure de le faire le lauréat d'un concours qui aurait fait la preuve (a) de sa maîtrise des programmes du primaire ou du secondaire, (b) de sa capacité théorique à les adapter à un niveau de classe et (c) de sa connaissance des règles de l'institution scolaire. Dans cette perspective, faire la preuve des savoirs tient lieu de mise à l'épreuve dans la classe. Il est possible de considérer qu'une telle logique de formation néglige les questions liées aux apprentissages des élèves ainsi que celles liées à l'apprentissage du métier par les étudiants, futurs enseignants.

Les orientations ministérielles soutenues publiquement par le chef de l'Etat ² pour justifier l'urgence de la mise en œuvre de cette réforme (« *une formation universitaire comparable à celle de l'ensemble de leurs collègues européens au terme de cinq années d'études* »³, et « *une meilleure qualité de la formation des enseignants pour assurer une meilleure qualité de l'enseignement délivré à nos élèves* »), ont été considérées par la communauté professionnelle comme l'application d'une politique budgétaire conduisant à la suppression du principe de l'alternance. S'en est suivie une importante mobilisation (blocages administratifs, manifestations, états généraux de la formation tenus le 4 octobre 2008 à la Sorbonne à Paris) qui a stoppé la remontée des avants-projets des maquettes des *masters enseignement* à l'échéance du 31 mars 2009. L'obtention d'une année moratoire a été considérée comme une « *première victoire arrachée par le combat mené par toute la communauté (...)* » face à des « *propositions formulées par le ministre qui sont inacceptables en l'état. (...) qui aboutissent à des incohérences, à une illisibilité totale de l'offre de formation, à la mise en concurrence des universités* »⁴. En dépit des clivages existant entre l'université, le corps d'inspection et l'État employeur, l'objectif pragmatique de la tenue des *États généraux de la formation enseignante* (du 11 mai au 30 juin 2009) a été de faire émerger publiquement les conditions nécessaires de la coopération entre les différents acteurs concernés par la « *masterisation* ». L'organisation d'un appel à contributions sur l'Internet devait permettre d'aboutir à un consensus minimal et d'élargir

² "Conscient du malaise des enseignants", Nicolas Sarkozy, président de la République, affirme que leur revalorisation est une "priorité" et qu'il a demandé la "masterisation des jeunes enseignants pour les payer davantage", c'est-à-dire leur recrutement au niveau master et non plus au niveau licence comme c'est le cas actuellement. Source dépêche de l'AEF n°96798, interview télévisée en direct sur TF1 et France 2, le jeudi 24 avril 2008.

³ Ibidem

⁴ Dépêche de l'AEF n°111587 du 27 mars 2009

le débat aux enseignants ainsi qu'au monde universitaire ou encore aux parents d'élèves⁵. Les pistes recueillies devaient contribuer ultérieurement à la réflexion de la commission Filâtre-Marois⁶. L'avancée des travaux de cette commission ne permet pas encore de savoir précisément si cette réforme aboutira à la disparition d'une formation dite « *de terrain* » préparant actuellement à l'exercice professionnel avant l'entrée dans le métier.

1.2. Une formation professionnelle initiale à caractère universitaire fondée sur le principe de l'alternance

Depuis le plan de rénovation du 27 février 2001, les I.U.F.M. mettent en œuvre une « *formation professionnelle d'adulte à caractère universitaire, basée sur l'alternance entre des temps de formation (en centre) et des périodes de stage en établissement* »⁷. Une des principales caractéristiques de l'année de professionnalisation tient à ce qu'elle est scindée en de multiples contextes de formation : pour le second degré, il s'agit par exemple de stages, d'entretiens de tutorat et de supervision (visite conseil, visite bilan), de cours magistraux, d'accompagnement à la rédaction d'un mémoire ou d'un écrit professionnel, d'ateliers d'analyse de pratiques (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002 pour une note de synthèse). Dans cette perspective, le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices (EN)⁸ est postulé au gré de ces différents dispositifs et contextes de formation et de travail dont la complémentarité est définie *a priori* (Serres, 2006 ; Serres, Ria & Adè, 2004).

La formation dite « *de terrain* » au cours de la deuxième année d'I.U.F.M. concerne plusieurs stages en établissements scolaires (stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée et stage en entreprise⁹). Ces stages sont considérés comme « *des lieux de rencontre des conditions réelles de la vie professionnelle sans laquelle il ne saurait y avoir de véritable formation au métier* »¹⁰. Plus précisément, le stage de pratique accompagnée permet aux EN d'appréhender un contexte d'enseignement différent de celui de leur stage en responsabilité. Réalisé en collège ou en lycée, et en zone d'éducation prioritaire si la demande en est faite, pendant sept semaines les EN partagent une classe avec un conseiller pédagogique (CP). Cette organisation repose sur des moments d'observation et

⁵ Dépêche de l'AEF n°113117

⁶ Dépêche de l'AEF n°112822

⁷ Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p.4.

⁸ Désormais écrit dans le texte de manière abrégée EN

⁹ Pour les lauréats des CAPET

¹⁰ Ibid, p.3.

d'intervention en classe auprès des élèves avec une progression graduelle des responsabilités attribuées aux EN. Enfin, lors du stage en responsabilité, qui concerne plus particulièrement cette étude, les EN assurent à l'année un service hebdomadaire d'enseignement de 8 à 10 heures auprès d'une ou plusieurs classes (10h + 3h en AS pour l'E.P.S). Ce stage, considéré comme « *l'élément central de la formation* », est encadré par un conseiller pédagogique faisant fonction de tuteur (TU)¹¹ et supervisé ponctuellement par un formateur de centre I.U.F.M. (P.I.U.F.M) ou universitaire (FU)¹². Les dispositifs de formation en centre sont considérés quant à eux comme « *le lieu de ressources, de construction de compétences, d'interrogation et d'analyse des pratiques, et de développement de l'identité professionnelle* ». Ils permettent aux EN « *d'identifier, d'analyser et de résoudre des problèmes professionnels [...], de se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix et de dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant* ». Toutefois, au-delà de ces intentions institutionnelles, les besoins exprimés par les « *nouveaux enseignants* » (Rayou & Van Zanten, 2004) confrontés à des enjeux éducatifs et à un travail en constante évolution, rendent compte de deux principaux écueils du principe de l'alternance dans la formation professionnelle initiale des enseignants du second degré en I.U.F.M (Durand, 2003).

Le premier écueil concerne la participation alternée à une formation de terrain et à une formation disciplinaire et théorique (Perrenoud, 1998). Sur ce point, de sévères critiques sont émises par les intéressés lorsque les contenus et les expériences vécues dans différents lieux et temps de formation se juxtaposent. Les modalités de cette alternance présupposent, en effet, la conversion des connaissances théoriques en compétences situées par immersion professionnelle, ce qui conduit les EN à relier eux-mêmes « *les apprentissages faits sur des lieux de formation différents* » (Korthagen, Loughran & Lunenberg, 2005 ; Korthagen, Loughran & Russel, 2006 ; Serres, 2006). Dans ce contexte, d'une part les EN dévalorisent la formation en centre accusée d'abstraction, de contradictions, de manque de réalisme et d'autre part, ces derniers jugent les FU trop éloignés des réalités du terrain ou n'ayant plus la légitimité nécessaire pour leur apprendre le métier (Durand, 2003). À l'opposé, les EN privilégient l'activité d'enseignement des tuteurs (TU) et des conseillers pédagogiques (CP) qu'ils observent en classe et qu'ils

¹¹ Désormais écrit de manière abrégée (TU) dans le texte.

¹² Désormais écrit de manière abrégée (FU) dans le texte.

côtoient lors des stages de professionnalisation (Rayou & Van Zanten, 2004). Pris par la dynamique et les exigences de l'action en classe, les EN accordent ainsi davantage de crédibilité à l'activité des formateurs de terrain (Baillat, 1996). Les lieux de formation et d'exercice deviennent alors des territoires propices à des conflits de légitimité entre les FU, les TU et les CP (Rayou, 2007). Ces différents constats et d'autres, que nous n'aborderons pas ici, ont conduit la Conférence des Directeurs d'I.U.F.M.¹³ à préconiser dès 2004 une formation professionnelle initiale renforcée. Dans ce prolongement, en 2007, le nouveau cahier des charges national de la formation des maîtres¹⁴ a accordé une « *large place à l'exploitation de l'expérience professionnelle* » considérant l'établissement ou l'école d'accueil « *comme un véritable lieu de construction des compétences* » contribuant à appréhender « *la réalité de l'enseignement* ». Indirectement, il s'est agi d'une reconnaissance du principe du tutorat sur le terrain de l'exercice professionnel (Baillat, 1996) et de l'activité des acteurs de la formation de terrain qui, dans le second degré par exemple, sont impliqués ou coordonnent les stages en responsabilité et les stages de pratique accompagnée (TU, CP et autres formateurs).

1.3. L'organisation institutionnelle de la formation dite « de terrain » des enseignants novices du secondaire

En deuxième année d'I.U.F.M, « *chaque stage* » (*stage de sensibilisation, stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité*)¹⁵ proposé aux lauréats des concours externes (professeurs de lycée et collège et conseillers principaux d'éducation stagiaires) et internes (seconde et troisième voies ; concours réservé ou spécifique) renvoie à « *une fonction et un niveau d'investissement différents de la part des professeurs conseillers pédagogiques qui accueillent les stagiaires* »¹⁶. Le conseil pédagogique et le tutorat en année de professionnalisation sont au cœur du principe de l'alternance car ils s'inscrivent à l'interface entre l'I.U.F.M. et les situations de travail dans lesquelles les EN apprennent et exercent le métier. Toutefois, l'affectation de ces derniers en établissement scolaire se fait à partir de propositions de supports budgétaires émises par le Rectorat de chaque académie.

¹³ Contribution de la CDIUFM du 10 novembre 2004 et cahier des charges de la formation rédigé par la commission Piétryk.

¹⁴ Arrêté Ministériel du 19 décembre 2006 ; Décret ministériel du 12 décembre 2006 et Circulaire N°2007-45 du 23 février 2007.

¹⁵ Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p.4 : Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les I.U.F.M.

¹⁶ Circulaire N°92-136 du 31 mars 1992 : Professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des futurs enseignants des I.U.F.M.

Autrement dit, une commission mixte composée de responsables de l'I.U.F.M., de représentants des corps d'inspection (I.A-I.P.R) et des organisations syndicales, procède à leur affectation en fonction des points qu'ils ont obtenus au barème du concours et selon les vœux qu'ils ont formulés. Dans ce contexte, la désignation des conseillers pédagogiques faisant fonction de tuteur (TU) relève davantage d'une logique gestionnaire que formative et peut susciter certains problèmes organisationnels. En effet, lorsque ces derniers travaillent dans des établissements différents (collège/lycée ; collège/lycée professionnel, etc.) et parfois géographiquement éloignés de ceux des EN, ils se retrouvent dans l'impossibilité d'organiser régulièrement des moments d'échanges et de conseils avec ces derniers (Figure 1).

Les documents prescripteurs (Leplat, 2004) du parcours de formation des enseignants et des modalités de l'exercice professionnel dans la classe, dans l'établissement scolaire et le système éducatif¹⁷, organisent en partie l'activité des TU. Pourtant, seul le Bulletin Officiel N°20 du 18 mai 1995 précise leurs missions et l'orientation attendue du tutorat. L'étude de ce document permet de constater qu'il s'agit d'une liste de tâches générales et d'actions à visées didactiques et pédagogiques. De manière significative, la notion d'apprentissage n'est pas associée à celle de formation. En d'autres termes encore, la prédominance du conseil et de l'accompagnement renforce l'ambiguïté concernant une adaptation possible des actions des TU en fonction du profil et des besoins des EN. Plus précisément, l'encadrement du stage en responsabilité est abordé en deux points :

1. Aider et conseiller le stagiaire pour l'enseignement :

- L'aider à :
 - identifier son public d'élèves ;
 - construire des progressions, organiser des séquences ;
 - élaborer des hypothèses d'apprentissage, les mettre en œuvre en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves ;
 - acquérir une posture réflexive permettant de repérer ses propres difficultés ;
 - préparer les conseils de classe, remplir les bulletins et compléter sa documentation ;

¹⁷ B.O. N°22 du 29 mai 1997 sur la mission du professeur ; B.O. N°1 du 4 janvier 2007 sur les dix compétences professionnelles des maîtres ; nouveau cahier des charges de la formation des maîtres en I.U.F.M.

- Rechercher avec le stagiaire d'autres modalités de travail ;
- Travailler avec le stagiaire sur les compétences et les outils à enseigner.

2. Encadrer le stage :

- Accueillir le stagiaire et contribuer à son intégration dans l'équipe éducative ;
- Assister à ses cours et l'accueillir dans les siens ;
- Faciliter les relations du stagiaire avec l'administration et les opérateurs extérieurs qui interviennent dans le parcours de formation.

Trois missions principales sont donc confiées aux tuteurs. Elles concernent la socialisation professionnelle des EN, le conseil et l'évaluation. Ces missions sont complexes mais l'État employeur considère qu'une expertise d'enseignement est suffisante pour aider les novices à apprendre un métier tout en l'exerçant. Ce constat permet de considérer que la professionnalité des formateurs de terrain n'est pas vraiment reconnue. Pourtant, le Haut Conseil de l'Éducation¹⁸ pour la formation des maîtres indique dans ses recommandations pour le nouveau cahier des charges des I.U.F.M. (*Haut Conseil de l'Éducation, 31 octobre 2006, p.17*) :

« Il ne suffit pas d'être un bon enseignant, dans le premier ou le second degré, ou à l'université, pour être un formateur compétent, en I.U.F.M. ou sur le terrain. Pour former de futurs professeurs, il faut connaître les bases de la formation d'adultes, être ouvert à des domaines disciplinaires et transversaux autres que la spécialité d'origine, savoir conduire un groupe d'analyse de situations professionnelles ou accompagner un stagiaire ».

Néanmoins, depuis 1995 le texte de cadrage des missions du tuteur est demeuré inchangé. Dans ce contexte, il revient à la formation de formateurs (a) d'explicitier les attentes institutionnelles en élaborant des *vade-mecum* pour le tutorat (tel que, par exemple, le travail de Richard Wittorski dans l'académie de Dijon en 2005-2006), (b) de créer les conditions et les modalités d'une mutualisation de l'expérience entre professionnels et (c)

18 Le Haut Conseil de l'Éducation, organisme consultatif, a été institué par l'article 14 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. A la demande du ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, il émet des avis et peut formuler des propositions sur la pédagogie, les programmes, l'organisation, les résultats du système éducatif et la formation des enseignants. Il a été saisi le 27 novembre 2006 par le Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour donner un avis sur le projet d'arrêté portant cahier des charges de la formation des maîtres en I.U.F.M. Le document est consultable à l'adresse: <http://hce.education.fr>

de constituer des ressources collectives exploitables par chacun en situation de travail (Tableau 1).

Les arguments évoqués plaident en faveur de l'idée que le tutorat est une activité peu ou mal prescrite au niveau des moyens permettant d'opérationnaliser les missions confiées. Dans cette situation, les TU qui entrent en fonction sont souvent démunis, confrontés d'une certaine façon aux « blancs des procédures » et sont conduits la plupart du temps à former les EN « sur le tas ». Dans ce contexte, il nous semble possible de considérer que les TU sont confrontés à des « *tâches discrétionnaires* » (Leplat, 2000 ; (de) Terssac, 1992). En ergonomie de tradition francophone, les tâches sont qualifiées de « *discrétionnaires* » quand « *seuls le but général et éventuellement quelques sous-buts sont explicités et que l'opérateur doit concevoir son activité en fonction des conditions du moment* », imprévisibles et spécifiques (Leplat, 2000, p.29). Pour de Terssac (1992), la *discrétion* désigne l'espace de travail non régi par des prescriptions et dans lequel « l'opérateur », à partir de sa compétence, doit concevoir son activité donc ses propres « *règles non écrites* » ou « *autonomes* ». Souvent élaborées en coopération avec d'autres membres du groupe professionnel, elles sont le complément indispensable des « *règles écrites* » ou « *de contrôle* ». En outre, si l'important *turnover* dans la sélection des TU chaque année s'ajoute à une formation facultative, on peut penser que ces conditions ne permettent pas de conforter leurs compétences de formateur d'enseignants et qu'en l'absence d'une re-normalisation collective des tâches du tutorat, ces derniers agissent la plupart du temps à partir d'un métier de référence soit inapproprié (celui de l'enseignement), soit peu stabilisé ou sous-prescrit (celui de la formation d'enseignants).

Actions prescrites	Modalités opératoires	Les 3 dimensions du tutorat		
accueillir - assister	en accompagnant ; en guidant.	Dimension relationnelle - interpersonnelle	Dimension professionnelle	Dimension communicationnelle
soutenir- stimuler	en encourageant ; en faisant preuve d'empathie.			
échanger - partager	en observant l'activité d'enseignement du stagiaire ; en visitant le stagiaire ; en accueillant le stagiaire dans ses classes.			
conseiller – former- évaluer	en tenant un cahier de suivi ; <ul style="list-style-type: none"> • pour préparer le rapport de stage, • pour garder une trace des observations et des synthèses d'entretien. en contractualisant l'activité tutoriale avec le stagiaire ; <ul style="list-style-type: none"> • pour construire conjointement une relation dans la durée • pour définir un rythme de visite. en questionnant ; en étayant ; en co-analysant ; en portant des jugements <ul style="list-style-type: none"> • pour proposer des pistes alternatives, • pour co-construire des solutions, • pour apporter des connaissances. 			

Tableau 1 : Quelques modalités opératoires mises en œuvre par les tuteurs expérimentés pour tenir conseil et former au métier d'enseignant.

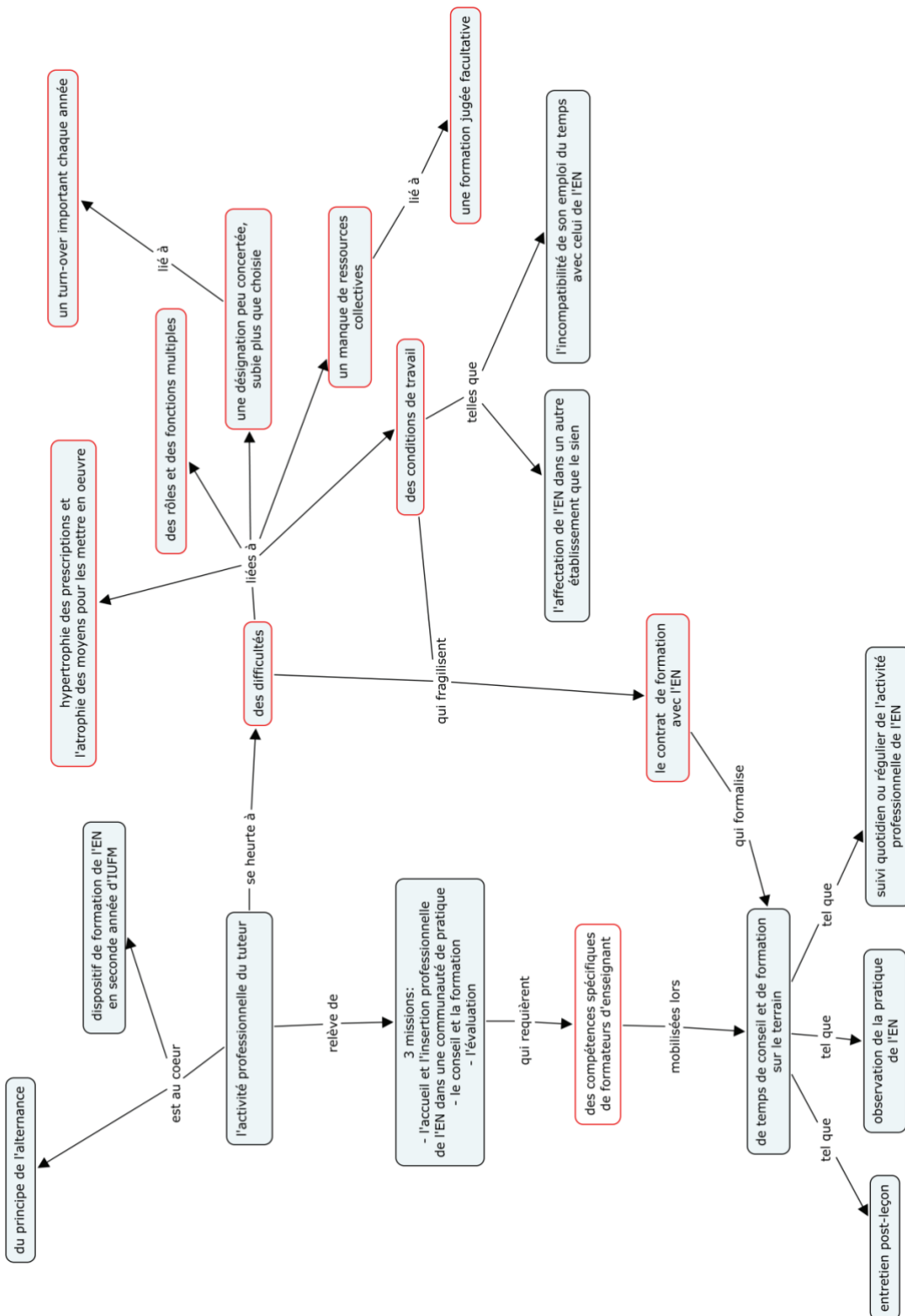


Figure 1 : Carte heuristique des facteurs contextuels et organisationnels de l'activité tutoriale (Illustration à lire dans le sens horizontal)

2. Définition de l'objet d'étude

2.1. *L'aménagement de la formation dite « de terrain » à l'I.U.F.M. Célestin Freinet-Académie de Nice*

Le plan quadriennal 2004-2008 de l'I.U.F.M. Célestin Freinet – Académie de Nice, proposait de réunir les conditions les plus favorables possible à la tenue des stages en établissement scolaire en aménageant de façon spécifique la formation dite « *de terrain* ». Reposant sur « *la constitution d'un collectif de tuteurs pressentis et désignés par les I.A.-I.P.R¹⁹ après concertation avec la Direction adjointe chargée du second degré* », cet aménagement devait permettre de coordonner le travail quotidien des dyades tutorales à celui plus ponctuel de supervision des formateurs universitaires ou de centre (qualifiés de FU ou PIUFM). Dans cette perspective, étaient organisées une visite conseil (à caractère formatif) mi-novembre puis une visite bilan (à caractère certificatif) fin avril. Cet aménagement ancré sur l'activité collaborative des TU et des FU, s'efforçait de cibler l'aide et les conseils adressés aux EN en fonction de leurs besoins dans différents contextes de formation et de travail.

La visite conseil consiste en l'observation d'une leçon d'enseignement d'un EN suivie d'un entretien de conseil et de formation réalisé conjointement par un FU et un TU. Cette visite est l'occasion d'un premier bilan de l'activité tutorale et de ses modalités d'organisation. Elle permet de formaliser l'éventuelle demande d'aide des EN les plus en difficulté. L'entretien de visite conseil en triade (TU/FU/EN) consiste en l'analyse collective de l'activité d'enseignement des EN et aboutit généralement à la formalisation de « *chantiers professionnels* » saillants, liés à des problèmes clairement identifiés dans l'exercice professionnel en classe. Cette supervision en triade prend un caractère certificatif lors d'une visite bilan réalisée en fin d'année et au cours de laquelle les FU peuvent être remplacés par un I.A.-I.P.R. (dans le cas des professeurs agrégés stagiaires par exemple) (Figure 2).

¹⁹ Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional

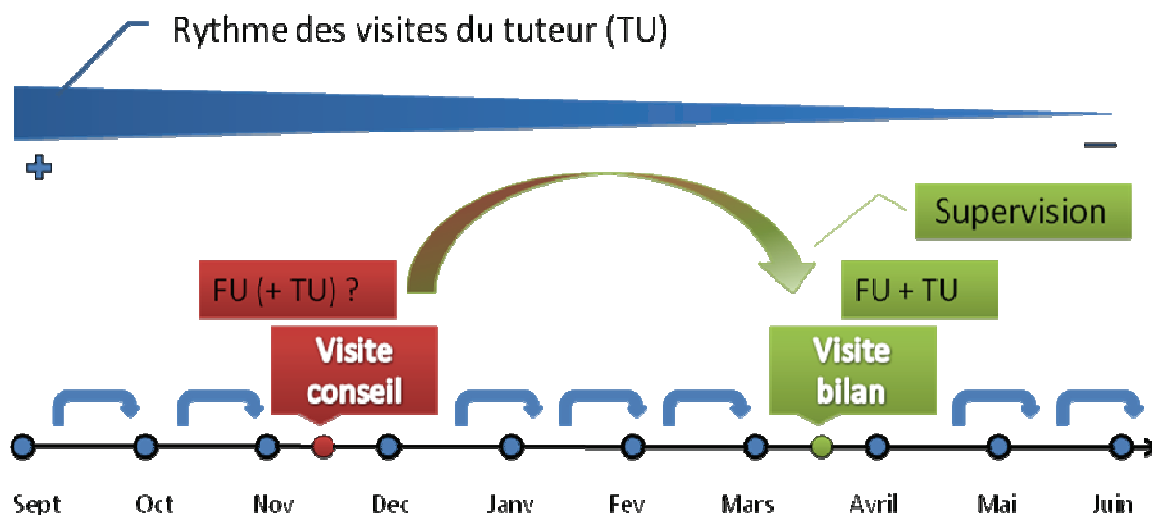


Figure 2 : La formation dite « *de terrain* » considérée comme la coordination du tutorat et de la supervision.

En 2006, l'Observatoire des Formations de l'établissement rendait compte des limites de cet aménagement confirmant indirectement le résultat de nombreuses études nationales et internationales. Ces limites ont concerné plus particulièrement la nature des apports des FU jugés par les EN comme trop éloignés de la réalité du travail en classe (Snow-Geron, 2008 ; Yayli, 2008). Par ailleurs, les résultats de cette évaluation ont montré que la visite conseil était perçue le plus souvent comme une inspection (Borko & Mayfield, 1995 ; Slick, 1998). En outre, l'absence d'une vision partagée entre les FU et les TU pour former et professionnaliser, a placé les EN dans l'inconfort d'une « *navigation à vue* » en fonction de recommandations parfois contradictoires (Bullough & Draper, 2004b ; Smith, 2001). Plus précisément encore, le manque d'adhésion des FU à ce dispositif, permet de considérer qu'il s'est agi d'une « collection de formateurs » et non d'un « collectif de formation ». Le refus ou l'incapacité de ces derniers à adopter une posture complémentaire à celle des TU (Beck & Kosnik, 2000) pendant les entretiens de visite conseil, les a amenés à tenir le rôle d'un « *tuteur bis* », c'est-à-dire à adopter une posture décalée et improductive renforcée par la conviction de l'inutilité de la présence des TU à leurs côtés. Cette posture a été particulièrement constatée lorsque les TU entraient en fonction ou manquaient d'expérience avec les EN²⁰.

²⁰ Nos fonctions à l'I.U.F.M. Célestin Freinet-Académie de Nice, nous ont amenées depuis 2008 à coordonner et à réaliser la formation transversale et commune des tuteurs. Sur les 217 tuteurs désignés par le corps d'inspection, 77 ont suivis cette formation à public désigné. En 2008-2009 72% des tuteurs de l'enseignement du second degré dans l'académie de Nice entraient en fonction ou assumaient cette fonction depuis plus de deux ans sans avoir reçu de formation spécifique.

Dans le contexte des orientations du nouveau cahier des charges de la formation des maîtres (Bulletin Officiel du 18 janvier 2007), le programme de formation des formateurs de l'établissement a été développé ainsi que les actions de formation continue des TU. En 2008, une seconde visite conseil a été ajoutée au dispositif existant, attestant ainsi de l'importance accordée à l'activité collaborative des FU et des TU impliqués dans la formation dite « *de terrain* ». Malgré les limites constatées, cette collaboration a été considérée comme essentielle à la professionnalisation des EN.

2.2. *La littérature scientifique relative à la formation dite « de terrain » des enseignants novices*

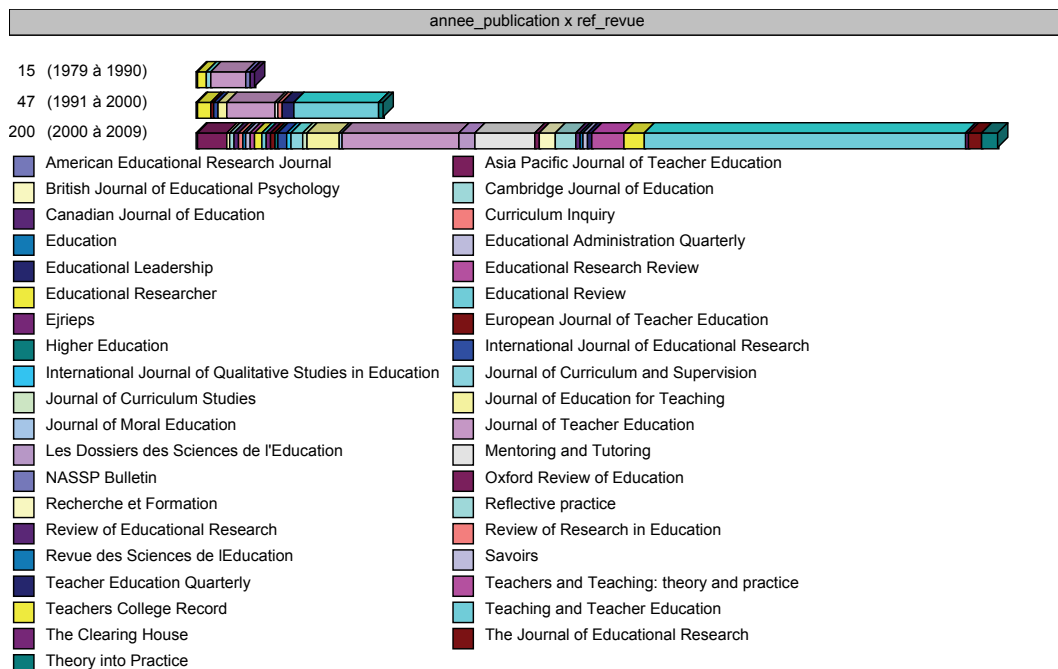
En France, comme dans la plupart des pays occidentaux (Etats-Unis, Canada, Royaume-Uni (Angleterre et Ecosse) ; Europe (Pays-Bas, Allemagne, Belgique) ; Europe du Nord (Suède, Norvège) ; Turquie, Israël, Suisse, Australie et plus récemment la Chine), le principe de l'alternance entre l'université et les établissements scolaires est organisateur de la formation professionnelle initiale des enseignants novices (EN). Supports à l'exercice du métier mais aussi à une formation à ce dernier ancrée sur « *le terrain* », les stages en établissements scolaires occupent une place importante dans la mise en œuvre de ce principe. Dans ce contexte, un grand nombre d'initiatives pour optimiser cette formation ont été prises, étudiées et généralisées lorsque leurs retombées étaient scientifiquement avérées.

Nous souhaitons rendre compte de la productivité scientifique actuelle du domaine à travers une synthèse de résultats d'études qui permettent d'apprécier plus particulièrement les compétences spécifiques à la formation d'enseignants et fondent la professionnalité des tuteurs (TU) et des formateurs universitaires (FU). Il s'agit par ailleurs de documenter les aménagements actuels de la formation de terrain et de la formation des tuteurs afin de dégager des pistes susceptibles de les adapter aux spécificités contextuelles de l'activité tutoriale et à la réforme des *masters enseignement*.

2.2.1. Modalités de sélection des publications

Les publications scientifiques expertisées ont été recueillies d'une part dans des revues anglo-saxonnes et francophones et d'autre part dans des ouvrages individuels ou collectifs (au nombre de onze). Sans prétendre à l'exhaustivité, ce recensement de publications en sciences humaines et sociales s'inscrit dans le prolongement de récentes notes de synthèse (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Hobson *et al.*, 2009 ;

Moussay, Méard & Etienne, 2009) et de revues de littérature de recherches doctorales traitant plus particulièrement du conseil pédagogique dans la formation professionnelle initiale des enseignants en I.U.F.M. (Chaliès, 2002 ; Trohel, 2005) et du développement professionnel des EN (Bertone, 2001, Serres, 2006).



Plusieurs bases de données en sciences humaines et sociales ont ainsi été interrogées (Portail EBSCO Host (bases ERIC, Education Research Complete et Education abstracts) ; CiteULike - Oxford journal ; ProQuest ; SciencesDirect (Elsevier) ; SpringerLink) à l'aide des mots clefs suivants (seuls ou combinés) : « *mentoring* » ; « *mentor(s)* » ; « *cooperating teachers* » ; « *tutorat* » ; « *supervision* » ; « *student teachers* » ; « *professional development* ». Initialement, nous disposions de 39 revues, 262 articles dont 200 publiés entre 2000 et 2009. Le foisonnement de ces résultats nous a conduits à opérer une sélection à partir des critères suivants : auteurs cités dans la revue de littérature internationale réalisée par Chaliès et Durand en 2000 ; recherches privilégiant une approche qualitative ancrée sur une ou plusieurs études de cas et/ou proposant une note de synthèse en rapport avec notre objet d'étude et/ou publiées soit au Current Content soit dans des revues ou journaux faisant référence dans le domaine.

Notre collaboration à la rédaction de deux notes de synthèse (Cartaut, Chaliès & Bertone, *soumis*; Chaliès *et al.*, 2009) a permis une triangulation de notre sélection initiale avec d'autres chercheurs (83 articles en commun, 77 articles spécifiques) (Figure 3). Au total, notre revue comporte 160 articles ayant fait l'objet d'une lecture approfondie et pour lesquels une fiche de synthèse est disponible en annexe de la thèse.

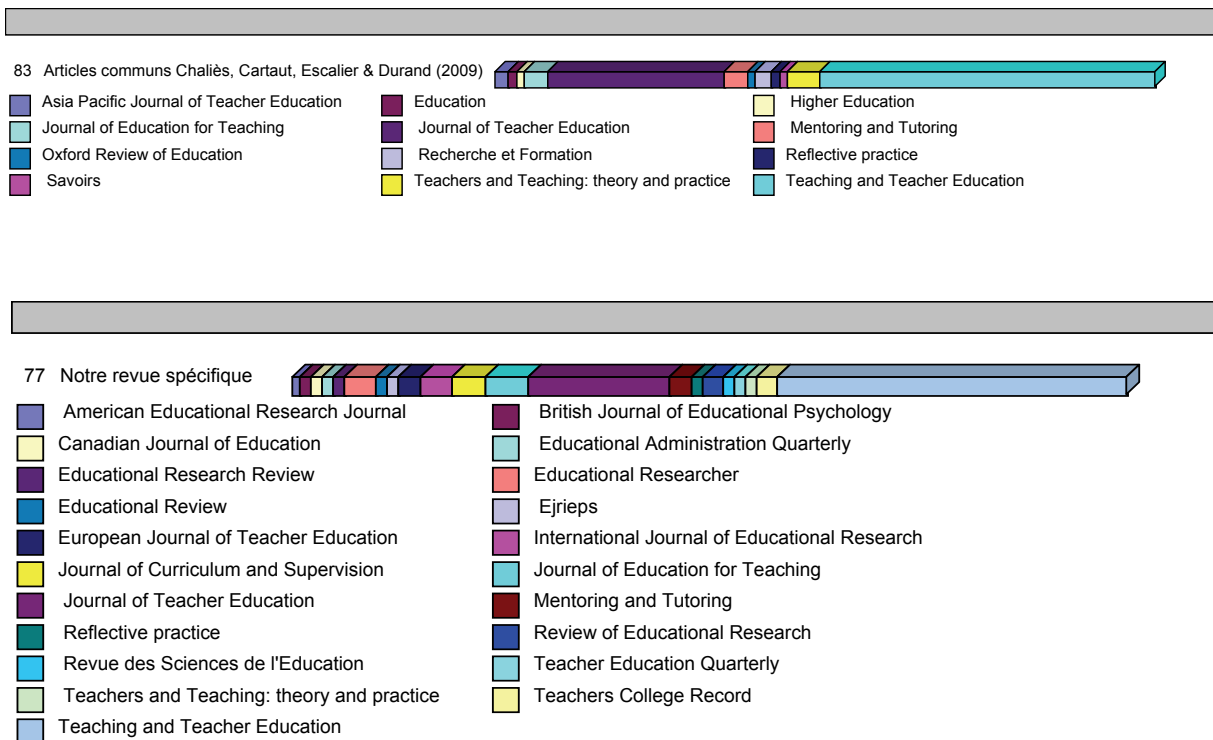


Figure 3 : Sélection de 160 articles et des revues auxquelles ils sont associés.

Cette revue rend compte de recherches américaines (87,2%), anglo-saxonnes (31,7%), européennes (13,9%) et d'autres pays (22,8%) (Tableau 2).

	a lire	articles spécifiques	articles communs	TOTAL
pays				
Europe du Nord		1	2	3
Comparaison internationale		2	2	4
Chine		2	2	4
Australie		3	2	5
Israël		0	5	5
United Kingdom		10	6	16
Europe centrale		10	15	25
Etats-Unis et Amérique du Nord		49	49	98
TOTAL		77	83	160

	a lire	articles spécifiques	articles communs	TOTAL
pays				
Europe	13,9% (11)	20,0% (17)		13,9% (28)
Autres pays	20,3% (5)	30,6% (9)		22,8% (14)
United Kingdom	32,9% (10)	37,6% (6)		31,7% (16)
Etats-Unis et Amérique du Nord	94,9% (49)	95,3% (49)		87,2% (98)
TOTAL	100% (75)	100% (81)		100% (156)

Tableau 2 : Caractère international de la revue de littérature.

2.2.2. Précisions terminologiques

Du point de vue du vocabulaire, nous nous sommes appuyés sur celui usuellement employé dans les travaux expertisés. La formation dite « *de terrain* » des enseignants novices (EN) réunit des formateurs exerçant en établissement scolaire et communément appelés en France tuteurs ou conseillers pédagogiques (TU), ainsi que des formateurs universitaires ou de centre (FU) en charge de visites ponctuelles de supervision. L'activité « tutorale » ou « tutoriale » en dyade (TU|EN) ou de supervision en triade (TU|FU|EN) est considérée dans cette étude comme une activité typique au niveau des principales actions qui la structurent : une observation du travail d'enseignement de l'EN en classe suivie d'un entretien de conseil et de formation (entretien post-leçon, *debriefing*, *mentoring conference*) qui sont effectués régulièrement au cours d'une période de stage plus ou moins longue (de plusieurs semaines à une année complète).

Plus précisément, les TU sont des enseignants en poste qui ont en charge une ou plusieurs classes tout en étant impliqués dans le programme de formation professionnelle initiale des EN. Une vaste terminologie existe pour les désigner (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008 pour une note de synthèse). Ils sont ainsi nommés tour à tour « *associate teachers* » (Beck & Kosnik, 2000), « *mentor* » (Achinstein, 2006 ; Franke & Dahlgren, 1996 ; Hawkey, 1997 ; Martin, 1997 ; Orland-Barak & Klein, 2005 ; Stanulis & Russel, 2000 ; Wang, 2001 ; Wang, Strong & Odell, 2004), « *mentor teacher* » (Bullough & Draper, 2004 ; Feiman-Nemser, Parker & Zeichner, 1993 ; Strong & Baron, 2004 ; Tauer, 1998 ; Upson-Bradbury & Koballa, 2008), « *school-based mentor* » (McNamara, 1995), « *cooperating teacher* » (Beck & Kosnik, 2002 ; Borko & Mayfield, 1995 ; Clarke & Jarvis-Selinger, 2005), « *induction tutor* » (Harrison, Lawson & Wortley, 2005), « *induction supporter* » (Rippon & Martin, 2006), « *classroom teacher* » (Edwards,

1995 ; Eick, Ware & Williams, 2003) ou encore “*school-based teacher educator*” (Slick, 1998b ; Stanulis, Fallona & Pearson, 2002).

Enfin, les formateurs universitaires (FU) ou de centre (les I.U.F.M en France) sont généralement chargés d'enseignement et/ou de recherche et interviennent dans les programmes de formation professionnelle initiale et continue. Certains de ces formateurs ont une expérience d'enseignant et ont été parfois eux-mêmes tuteur ou conseiller pédagogique. Dans la littérature du domaine, lorsqu'ils réalisent des visites de supervision ils sont nommés « *university supervisor* » (Beck & Kosnik, 2002 ; Freese, 2006 ; Richardson-Koehler, 1988), « *student teachers supervisor* » (Zahorik, 1988), « *teacher training tutor* » (McNamara, 1995), « *university tutor* » (Burton, 1998) ou encore « *university-based teacher educator* » (Slick, 1998b).

2.2.3. Les modèles de tutorat et leurs incidences sur la formation des enseignants novices

La littérature du domaine rend compte de trois principaux modèles théoriques dont les postulats se prolongent à la conception, l'organisation du tutorat et la nature des interactions TU|EN.

Le modèle humaniste

Le modèle dit « *humaniste* » (Wang & Odell, 2002) renvoie à la posture typique adoptée par les TU face au choc de la réalité perçu par les EN au cours de leurs expériences d'enseignement (Veenman, 1984 pour une revue). Les problèmes et difficultés que ces derniers rencontrent sont associés à leur personnalité et à la construction de leur identité professionnelle. Dans ces conditions, les TU tiennent le rôle d'un confident (« *counselor* »), d'un soutien moral (« *moral supporter* ») ou encore d'un « *critical friends* » (Kwan & Lopez-Real, 2005). Ils valorisent le soutien émotionnel et psychologique des EN notamment lorsqu'ils vivent de véritables dilemmes en classe (Freese, 2006 ; Hawkey, 2006 ; Tomlinson, 1995) liés à leur besoin de comprendre les rouages de l'enseignement et la nécessité d'être performant rapidement auprès des élèves (Ria, Sève, Saury, Theureau & Durand, 2003). Parfois la dichotomie ressentie entre la théorie et la pratique (Korthagen & Kessels, 1999 ; Ottesen, 2007) et leur incapacité à réagir face à la contingence des situations d'enseignement (Freese, 2006) renforcent le sentiment des EN de perdre pied avec leurs élèves. Dans ces circonstances, en entretien de formation les TU préfèrent euphémiser leurs critiques, se contentent de suggestions

indirectes et valorisent les encouragements adressés aux EN (Strong & Baron, 2004). Toutefois, l'absence d'une véritable analyse conjointe des difficultés rencontrées en classe limite la construction de connaissances professionnelles dont les EN sont demandeurs (Zanting, Verloop & Vermunt, 2001b). Précisément, l'étude de Daloz (1986) montre que lorsque le soutien émotionnel est important (« *support is high* ») mais que les enjeux sont faibles (« *challenge is low* »), l'activité tutorale n'est pas propice au développement des apprentissages des EN. D'autres études soulignent également d'une part le rôle central tenu par les émotions lors de la construction des connaissances professionnelles des EN (Bullough & Draper, 2004 ; Freese, 2006 ; Ria *et al.*, 2003 ; Veenman, 1984) et celui de la dynamique émotionnelle dans la relation tutorale d'autre part (Ria & Chaliès, 2003). Sur ce point, au cours de cette période d'apprentissage et d'entrée dans le métier, l'étude de Schonfeld (1992) rend compte plus particulièrement des effets du stress, de la fatigue, de l'irritabilité, des désillusions et des frustrations sur les situations de formation. L'auteur rapporte, en effet, le cas d'EN qui demeurent prisonniers de leurs peurs (de mal faire, de paraître idiot, de remettre en question leurs opinions ou croyances, etc.) au point de refuser l'aide apportée par les TU et/ou les FU. En complément de ces résultats, dans de telles circonstances, d'autres auteurs notent l'impact de la posture des TU et des autres formateurs tantôt sur la socialisation professionnelle des EN, tantôt sur leur abandon de la profession (Darling-Hammond, 1996b ; Freese, 2006 ; Reynolds *et al.*, 2002 ; Scherff, 2008 ; Siebert, Clark, Kilbridge & Peterson, 2006). Toutefois, l'étude de Bullough (2005) établit une critique acerbe des dérives possible d'une attitude trop « *protectrice* » des TU qui aboutit généralement à une « *community of compassion and not a community of inquiry* ». Au-delà d'une activité tutorale perçue comme *confortable*, en effet, les EN ne tirent guère de bénéfices de l'absence d'échanges argumentés avec les TU et il est possible de considérer qu'en de telles circonstances, les entretiens relèvent d'occasions de formation ratées (Carver & Katz, 2004).

Le modèle du compagnonnage ou « *apprenticeship model* »

Le modèle du compagnonnage ou « *situated apprentice perspective* » (Wang & Odell, 2002) est très répandu aux Etats-Unis et dans les pays anglo-saxons. Les enseignants n'y ont pas le statut de fonctionnaires d'état comme en France et leur recrutement est effectué par la profession. Ce modèle de tutorat repose sur le postulat selon lequel la formation universitaire est éloignée de la pratique et demeure inadaptée aux attentes de la profession. Dans ces conditions, les difficultés rencontrées par les EN en

classe sont associées à leur manque de connaissances professionnelles situées et contextuelles (Wang & Odell, 2002). La formation de terrain repose, dès lors, sur une approche plutôt inductive et prescriptive (Feiman-Nemser & Parker, 1993 ; Sundli, 2007) ce qui confère aux TU un rôle d'agents de changement ou de guides à imiter (*« if you want to be a good teacher, do as i say »*, chez Parker-Katz & Bay, 2008 ; Franke & Dahlgren, 1996). L'une des principales incidences sur les interactions de formation en entretien est que les TU sont généralement à l'initiative du questionnement, voire des réponses et placent les EN dans un rôle passif d'apprenti. Lorsque des divergences apparaissent, par crainte de conséquences sur leur évaluation les EN renoncent la plupart du temps à désavouer les actions prescrites par les TU (Yayli, 2008) et adoptent finalement les stratégies d'enseignement qui leur sont préconisées (Hawkey, 1997). Dans ce contexte, les TU conseillent les EN en fonction de leur style d'enseignement et de ce qu'ils feraient eux-mêmes dans des situations d'enseignement similaires (Franke & Dahlgren, 1996) (*« the mentor tells and demonstrates specific performances, alway focusing on her own particular style »*, chez Parker-Katz & Bay, 2008). La deuxième conséquence est que les TU se contentent alors de préconiser des recettes (*« easily implimented solution »*) ou des solutions toutes faites (*« ready-made solution »*) à propos du comportement à adopter avec les élèves pour assurer leurs apprentissages (Bullough, 2005 ; Graham, 1997 ; Orland-Barak & Klein, 2005). Par le différentiel d'expérience entre les TU et les EN, ces conseils sont éloignés des capacités de ces derniers à les mettre en œuvre et aboutissent bien souvent à une incompréhension réciproque marquée par des échanges stériles (Clarke, 2006 ; Yayli, 2008).

Le modèle clinique-réflexif ou « *reflective practitioner model* »

Ce modèle de tutorat apparaît comme prédominant dans la formation professionnelle initiale des EN. Depuis le début des années 2000, ce modèle a évolué vers une approche collaborative caractérisée par la valorisation des situations de co-préparation, de co-enseignement et d'observation réciproque des TU et des EN, suivies d'un entretien de formation. Ces aménagements ainsi qu'une approche clinique et réflexive centrée sur l'expérience vécue des EN, amènent les TU à aborder l'exercice professionnel « dans » mais aussi « en dehors » de la classe (Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000 ; Pajak, 2001). L'organisation des conditions d'apprentissage des élèves est placée au cœur de la formation proposée aux EN (Parsons & Stephenson, 2005). Au cours des entretiens, les TU analysent les problèmes et les difficultés des EN en s'aidant de démonstrations médiatisées

par différents supports et prescrivent des conseils techniques si nécessaire (Feiman-Nemser, 2001 ; Feiman-Nemser & Parker, 1993 ; Franke & Dahlgren, 1996 ; Hascher, Cocard & Moser 2004). Ils les aident également à établir des liens entre leur pratique en classe et les connaissances théoriques dispensées à l'université ou en centre de formation (Chaliès, Bertone, Ria, Trohel & Durand, 2004 ; Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; Korthagen & Kessels, 1999 ; Ottesen, 2007). Dans ces situations, si le soutien émotionnel apporté par les TU est important, il ne se substitue toutefois pas à une démarche critique (Eraut, 1994 ; Franke & Dahlgren, 1996 ; Ward & McCotter, 2004) qui se prolonge jusqu'aux principes éthiques de la profession (Pajak, 2001 ; Zeichner & Liston, 1996). Ce modèle de tutorat est résolument proche du paradigme du « *praticien réflexif* » (« *reflective practitioner* ») issu des travaux nord-américains de Donald Schön (1983, 1987, 1991) à l'origine du « *Teacher-thinking movement* » aux Etats-Unis (Zeichner & Liston, 1996). Quelques études (Fairbanks *et al.*, 2000 ; Norman & Feiman-Nemser, 2005) rendent compte des possibilités offertes par ce modèle à l'instauration d'un « *partenariat professionnel* » entre les TU et les EN et plus largement à la création d'un « *educative mentoring* » (Feiman-Nemser, 2001). Cinq principes généraux s'en dégagent et permettent de définir *un tutorat éducatif ou formatif*. Ces principes sont associés à des actions attendues chez les tuteurs :

- Aider les EN à *faire face* à leur entrée dans le métier et à définir l'orientation générale de leur travail d'enseignement au sein d'une communauté de pratique (insertion des EN dans leur milieu de travail ; présence soutenue des TU au cours des premières semaines de stage ; aide aux démarches administratives ; accueil des EN dans la classe des TU pour observation) ;
- Etablir des relations professionnelles fondées sur le dialogue et la réflexion (identification et négociation du type de feedback souhaité au cours des entretiens de formation) ;
- Développer une activité collaborative et collégiale permettant d'apprendre de l'un et de l'autre (questions, suggestions et échanges d'opinions ancrées sur l'évolution des besoins et des situations de classe de l'EN (Edwards & Protheroe, 2004) ;
- Adopter une approche située de l'apprentissage du métier d'enseignant au sein d'une communauté de pratique (Lave & Wenger (1991) et Matusov (1998) pour les principes d'un développement professionnel par participation).

Dans le contexte d'un « *educative mentoring* », les TU considèrent les EN comme des pairs moins expérimentés avec lesquels peut être engagée une construction conjointe de connaissances sur l'enseignement. Au cours des entretiens, ils s'efforcent d'être attentifs aux sollicitations urgentes des EN sans pour autant négliger l'apprentissage effectif des élèves. Cette double exigence les conduit à adopter « *une vision bifocale* » (Edwards & Protheroe, 2004 ; Feiman-Nemser, 2001) et à considérer les EN comme des apprenants (Achinstein & Athanases, 2005 ; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, *sous presse*) dont ils doivent accompagner le questionnement critique et réflexif (Feiman-Nemser & Parker, 1993 ; Parsons & Stephenson, 2005). Soutenus dans cette démarche, les EN cherchent par eux-mêmes les solutions aux problèmes rencontrés et construisent un point de vue personnel sur des questions d'apprentissage (Feiman-Nemser & Parker, 1993) et d'enseignement (Pajak, 2001). Lorsque ce type de relation tutorale existe, elle évolue dans le temps en fonction de l'insertion progressive des EN dans une communauté professionnelle (Chaliès, 2002 ; Rippon & Martin, 2006 ; Stanulis & Russel, 2000 ; Trohel, 2005) et du développement de leur efficacité dans la situation d'enseignement en classe (Darling-Hammond, 1996 ; Roth & Tobin, 2004 ; Scantlebury, Gallo-Fox & Wassel, 2008). Pour Spindler et Biott (2000) ce type de relation de formation passe ainsi progressivement d'un rapport dissymétrique d'aide et de soutien (*structured support*) à un rapport entre « *confrères* » (*colleagueship*).

Toutefois d'autres recherches sont plus nuancées et notent les limites de ce modèle de tutorat qui instrumente peu les EN au plan professionnel tout en privilégiant l'acquisition de compétences cognitives dans le domaine de la résolution de problèmes. Dans la formation à l'université ou en centre, on en retrouve l'influence au travers de l'analyse de(s) pratique(s) (Altet, 1994 ; Beillerot, 1996 ; Maubant, 2007 ; Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée & Hassani, 2005 ; Méard & Bruno, 2004 ; Perrenoud, 2001) et de la production d'un mémoire ou d'un écrit professionnel. Toutefois, cet intérêt grandissant en formation pour les pratiques enseignantes s'accompagne d'une certaine confusion au plan terminologique. En effet, pratique, action et activité sont des notions parfois confondues ou employées comme des synonymes. Cette confusion est renforcée par une grande diversité de dispositifs de formation et des paradigmes théoriques auxquels ils sont associés (Marcel *et al.*, 2002 pour une note de synthèse). Sur ce point, plusieurs auteurs critiquent les dérives possible du *paradigme du praticien réflexif* sur l'activité de conseil, ayant comme objet soit *les pratiques* soit *l'activité professionnelle*. Il s'agit plus

précisément de TU qui appliquent des stratégies de masquage-démasquage des savoirs (Durand, 2003 ; Méard, 2005) et laissent les EN en situation d'errance ou d'incertitude ce qui les conduit à apprendre le métier par essais-erreurs (Méard & Durand, 2004). Ces résultats mettent en évidence que l'instauration d'une véritable « *learning conversation* » (Orland, 2001) au cours des entretiens nécessite que les TU soient formés afin qu'ils évitent de s'approprier la réflexion au dépend des EN (Loughran & Berry, 2005).

2.2.4. Les contours de la professionnalité des formateurs de terrain (TU)

Formateur de terrain : faire de son expérience d'enseignant une ressource pour la formation

Les connaissances et les savoir-faire constitutifs de la culture professionnelle enseignante des TU ont été largement étudiés (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005; Eraut, 1994; Hawkey, 1998; Meijer, Zanting & Verloop, 2002 ; Smith (J.D.N.), 2005 ; Zanting, Verloop & Vermunt, 2001, 2003). La manière dont ces derniers en font une ressource de formation auprès des EN dont ils ont la responsabilité est toutefois moins documentée (Hobson *et al.*, 2009). Pour certains auteurs, c'est un « *point aveugle* » (Orland-Barak, 2001, 2005) qu'il conviendrait de renseigner par de nouvelles études. L'idée serait alors de comprendre en quoi et comment avoir de l'expérience en tant qu'enseignant contribue à une professionnalité de formateur d'enseignants (Franke & Dahlgren, 1996 ; Martin, 1997).

Sur ce point, d'autres résultats d'études (Orland-Barak, 2001, 2005; Smith (K), 2005 ; Smith (J.D.N.), 2005) permettent de considérer que l'efficacité de la formation de terrain est liée à la capacité des TU à articuler les différences et les similitudes entre leur pratique d'enseignement auprès des élèves et leur pratique de formation auprès « d'élèves enseignants ». En d'autres termes, une part de la professionnalité des TU résiderait dans leur capacité à distinguer leur *style d'enseignement* de leur *style de tutorat* (Clarke, 2006 ; Graham, 1997) mais aussi à les faire se renseigner réciproquement, c'est-à-dire à mobiliser dans le contexte singulier de l'activité tutoriale des expériences d'enseignement vécues par ailleurs et antérieurement (Orland-Barak, 2001). Cette capacité des TU relève toutefois d'un processus d'apprentissage complexe requérant une forte motivation et des compétences spécifiques (telles que, par exemple, celles relatives à l'observation des pratiques et leur évaluation, ou encore à la tenue d'entretiens de conseil) (Hennissen *et al.*, *sous presse* ; Kajs, 2002 ; Kilbourn, Keating, Murray & Ross, 2005 ; Tauer, 1998). Sans

une aide à l'exploitation de leur expérience d'enseignant pour former les EN, les TU ne peuvent construire cette capacité et sont placés face à de véritables difficultés. Confrontés à une charge de travail accrue (Siebert *et al.*, 2006) ou encore au caractère idiosyncratique des relations établies avec les EN (Orland, 2001 ; Orland-Barak, 2001), les TU sont, en effet, rapidement confrontés à des situations d'interactions anxiogènes (Bullough, 2005 ; Bullough & Draper, 2004; Orland, 2001 ; Orland-Barak, 2005) au cœur desquelles ils mobilisent dans l'urgence des représentations (ou croyances) qu'ils ont sur le métier d'enseignant (Feiman-Nemser & Parker, 1993 ; Parker-Katz & Bay, 2008 ; Upson-Bradbury & Koballa, 2008 ; Wang, 2001) et donnent en modèle aux EN leurs propres pratiques pédagogiques (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008 ; Graham, 1997 ; Hawkey, 1998 ; Martin, 1997 ; McNamara, 1995). C'est cette « *confusion des styles* » (Clarke, 2006 ; Graham, 1997) évoquée en d'autres termes dans les études de Martin (1997) ou de Dugal et Amade-Escot (2004) qui conduit Durand à noter que, par manque de formation, ces derniers « *raisonnent comme des enseignants* », qu'ils ont la conviction « *que l'apprentissage des élèves est de même nature que l'apprentissage que doit réaliser le stagiaire, et donc que l'aide à apporter est la même* » (Durand, 2000, p.13). Plus largement, en l'absence de véritable accord sur les conceptions du métier d'enseignant, de l'apprentissage des élèves, voire même de la formation de terrain (Zanting *et al.*, 2001b), ce sont finalement des relations de formation déphasées entre TU et EN qui apparaissent (Clarke, 2006 ; Graham, 1997 ; Upson-Bradbury & Koballa, 2008) et qui génèrent des tensions au quotidien (Yayli, 2008). En outre les TU ont, la plupart du temps, le plus grand mal à trouver « un juste milieu » entre les remarques constructives et les encouragements adressés aux EN et auxquels ces derniers sont particulièrement sensibles en début d'année (Bullough & Draper, 2004 ; Olson & Craig, 2001). Cette difficulté est accrue par le fait que plusieurs visites des TU par semaine sans régulation dans le temps empêchent les EN de trouver des repères personnels dans la classe (Bullough & Draper, 2004 ; Stanulis *et al.*, 2002). Certains TU sont alors partagés entre le souhait d'aider et de soutenir les EN en classe et la nécessité de les laisser agir par eux-mêmes au prix d'essais inefficaces et d'erreurs. Ce conflit d'intentions peut devenir la source d'un véritable inconfort professionnel pour les TU tiraillés entre l'envie de ne pas interférer avec la situation de classe des EN et la nécessité ressentie de passer le pas (« *to jump in* ») pour reprendre le contrôle lors d'incidents ou de dérapages (Bullough, Young, Birrell, Clark, Winston, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti & Welling, 2003).

Par une formation spécifique, les TU parviennent au contraire à faire face à ces multiples difficultés et à exploiter efficacement leur expérience d'enseignant pour former les EN et par là-même à adopter une posture professionnelle « *d'enseignant d'enseignants* » (Orland-Barak, 2001; Hawkey, 1998 ; Upson-Bradbury & Koballa, 2008). Leur formation leur permet, en effet, l'acquisition de connaissances et de savoir-faire d'ordre technique, métacognitif (Hennissen *et al.*, *sous presse*) ou communicationnel (Orland-Barak, 2001) ne pouvant émerger naturellement de leur pratique experte d'enseignant (Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Orland, 2001 ; Smith (K), 2005 ; Wang, 2001). En outre, cette formation aide les TU à s'engager dans une introspection critique sur leur propre activité d'enseignant et les aide à se préserver de tout *a priori* professionnel dans leur relation avec les EN (Johnson, 2003).

Formateur de terrain : insérer professionnellement les enseignants novices

Outre leur capacité à faire de leur expérience d'enseignant une ressource pour former les EN, c'est aussi celle liée à la socialisation professionnelle de ces derniers (Achinstein, 2006 ; Scherff, 2008 ; Sim, 2006), c'est-à-dire à leur insertion au sein de la communauté de pratique qu'est l'établissement scolaire d'accueil (Kelchtermans & Ballet, 2002; Lave & Wenger, 1991 ; Maynard, 2000) dont doivent faire preuve les TU. Impliqués au quotidien dans les établissements scolaires, ces derniers peuvent plus facilement aider les EN à se familiariser avec les contextes culturel, organisationnel (Williams, Prestage & Bedward, 2001) et « les politiques locales » de leur établissement (Blase & Blase, 2002) en facilitant, par exemple, la prise de contact et les échanges avec d'autres enseignants, le personnel administratif, les parents d'élèves, voire d'autres partenaires institutionnels. Accompagnés, les EN comprennent et s'impliquent dans l'articulation entre « *the micropolitical context and reality* » (telles que, par exemple, les négociations au jour le jour dans la vie de l'établissement ou les conditions de travail) et « *the macropolitical context* » (telles que, par exemple, les orientations données aux politiques éducatives ou les instructions officielles et nationales) (Achinstein, 2006 ; Blase & Blase, 2002 pour une revue ; Curry, Jaxon, Russel, Callahan & Bicais, 2008; Kelchtermans & Ballet, 2002).

Comme le précise Achinstein (2006), un certain nombre de capacités, qui nécessitent d'être construites ou étayées en formation, sont toutefois constitutives de cette partie de la professionnalité des TU. Ainsi, l'efficacité de ces derniers dépendrait notamment de leurs capacités (a) à identifier, comprendre et analyser le système organisationnel et politique de leur établissement scolaire, (b) à faciliter la négociation des

demandes émises par les EN auprès de l'institution et à obtenir des compromis entre les méthodes d'enseignement préconisées et les ressources disponibles pour les appliquer et (c) à aider les EN à acquérir une posture et une culture professionnelle (Durand, 2000 ; Durand, Ria & Flavier, 2002). D'un point de vue matériel, (Kelchtermans & Ballet, 2002) les TU permettent aux EN d'accéder aux ressources et aux équipements techniques mis à leur disposition par l'établissement pour leur enseignement (tels que les équipements sportifs, le matériel audiovisuel ou encore les photocopies). D'un point de vue professionnel, les TU aident ainsi les EN dans leurs stratégies de pérennité de l'emploi dans l'établissement où s'effectue l'année de professionnalisation (exception faite de certains pays comme la France). Enfin, l'accompagnement des TU a des intérêts socioprofessionnels et culturels dans le mesure où (a) il facilite les relations interpersonnelles des EN avec les autres enseignants et l'administration (Scherff, 2008), (b) aide leur familiarisation avec les projets éducatifs de l'établissement ou encore avec les valeurs et normes partagées par la communauté enseignante locale. Enfin, les TU peuvent soutenir le processus de reconnaissance (« *self-affirmation and visibility* ») des EN par leurs pairs et les parents d'élèves (Maynard, 2000) tout en protégeant leur intégrité et en valorisant leur estime de soi comme enseignant (« *more secure feeling about self as teacher* » chez Stanulis *et al.*, 2002).

Formés, les TU facilitent aussi la socialisation professionnelle des EN en ouvrant leur activité de formation à d'autres situations d'échanges et de travail conjoint avec des pairs enseignants (Norman & Feiman-Nemser, 2005; Olson & Craig, 2001). Dans ces circonstances, la formation des EN peut être relayée par un « *team work* » ou « *teaching team* » (Sim, 2006) contribuant à l'instauration d'une « *communauté professionnelle d'apprentissage* » (Vescio, Ross & Adams, 2008) et à une « *professional inquiry community* » (Curry *et al.*, 2008). Les échanges de points de vue sur l'exercice du métier, sur les contenus pédagogiques et la connaissance des élèves sont alors de véritables occasions d'apprentissages pour les EN (Durand *et al.*, 2002) et favorisent leur développement professionnel au même titre que pour des enseignants plus chevronnés (Durand, 2000 ; Williams *et al.*, 2001 ; Roth & Tobin, 2001 ; Vescio *et al.*, 2008).

Cette capacité à insérer professionnellement les EN au sein de leur établissement scolaire d'accueil apparaît comme d'autant plus importante qu'en son absence les risques d'abandon professionnel de ces derniers sont accrus (Scherff, 2008). Les résultats de l'étude de Maynard (2000) montrent en ce sens les dilemmes et l'inconfort professionnel

(Veenman, 1984) ressentis dans la salle des professeurs par certains EN qui évitent ce lieu symbolique tant que leur identité professionnelle d'enseignant n'est pas acquise auprès des autres membres de la communauté enseignante (Smagorinsky *et al.*, 2004). D'autres auteurs pointent par ailleurs les effets délétères de l'inexistence ou de la sclérose d'une organisation collective du travail ancrée sur des stratégies conformistes et individuelles (Blase & Blase, 2002; Scherff, 2008). Dans ce type de contexte, les EN se retrouvent finalement isolés eu égard aux conflits récurrents avec l'administration et/ou avec les élèves des classes qui leur sont confiées (Darling-Hammond, 1996b). Confrontés à des conditions de travail difficiles et une rémunération salariale jugée insuffisante, certains EN quittent finalement prématurément soit leur programme de formation, soit la profession au bout de deux ou trois ans d'ancienneté (Cochran-Smith, 2004 ; Kelchtermans & Ballet, 2002 ; Scherff, 2008).

Les résultats de ces études permettent de considérer que les TU jouent un rôle déterminant dans la socialisation des EN au sein d'une communauté de pratique et dans leur acquisition d'une culture professionnelle. Lorsque les TU s'engagent dans un suivi *in situ* et quotidien des EN, dès lors, ils inscrivent l'activité tutoriale dans une histoire de formation. Sur ce point, il apparaît que de telles modalités sont propices à un accompagnement adapté des EN en fonction de l'évolution de leurs besoins et contribuent à leurs apprentissages professionnels « dans » la classe, « dans l'établissement scolaire » et plus largement au sein de la communauté éducative. Ce constat invite par ailleurs à considérer que l'activité tutoriale dépasse largement le cadre des seuls entretiens de formation et s'inscrit dans un contexte socioculturel et institutionnel complexe qui contribue en partie à la dimension anxiogène du stage en responsabilité des EN.

Formateur de terrain : co-construire la formation avec les enseignants novices

L'importance des entretiens de formation entre les TU et les EN dont ils ont la responsabilité et plus largement, celle d'une formation professionnelle de terrain n'est plus à démontrer (Chaliès *et al.*, 2004 ; Hascher *et al.*, 2004 ; Parsons & Stephenson, 2005 ; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007 ; Weiss & Weiss, 2001).

Toutefois d'autres études mettent en exergue la nécessité pour les TU d'instrumenter l'accompagnement réflexif des EN et de mettre en cohérence le questionnement mené avec le type de contenus pédagogiques, didactiques ou professionnels abordés avec ces derniers au cours des entretiens. Plus précisément, certains

auteurs (Orland-Barak & Klein, 2005 ; Semeniuk & Worrall, 2000) rendent compte d'une dichotomie plus ou moins importante entre les actions, les instruments et la posture adoptée par les TU et les représentations qu'ils s'en font *a posteriori* (Orland-Barak & Klein, 2005 ; Williams & Watson, 2004). En outre, quelques études montrent la tendance des TU à s'engager dans la réflexion à la place des EN plutôt qu'à leurs côtés (Loughran & Berry, 2005 ; Stanulis & Russel, 2000) affirmant l'exemplarité de leur propre style d'enseignement (Parker-Katz & Bay, 2008). En définitive, la plupart du temps, les TU ne savent pas réellement comment s'y prendre pour stimuler (Crasborn *et al.*, 2008) et entretenir la réflexion (Parsons & Stephenson, 2005) des EN qui parfois résistent aux recommandations ou sont dans le déni de leurs problèmes (Freese, 2006).

Bien qu'ils s'organisent le plus souvent selon la chronologie de la leçon préalablement observée, les entretiens post-leçon sont efficaces lorsqu'ils sont structurés autour de thèmes précis tels que, par exemple, la prise en main des élèves ou encore l'aide aux élèves en difficultés (Chaliès & Durand, 2000). En prenant appui sur des observables précis recueillis en cours de leçon (comme un enregistrement audio-vidéo ou des documents produits par les élèves) (Maubant *et al.*, 2005; Ottesen, 2007), les TU proposent alors des analyses argumentées aux EN, et par là-même, contribuent au développement de leur pouvoir décisionnel (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Bertone, Chaliès & Clot, 2009 ; Bertone, Chaliès, Clark & Méard, 2006 ; Trohel, 2005), à la transformation de leur raisonnement (Pajak, 2001 ; Williams & Watson, 2004), et de leurs capacités d'auto-évaluation (Harrison *et al.*, 2005; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007) ou encore à la construction de connaissances professionnelles (Chaliès *et al.*, 2008; Edwards, 1995).

En instrumentant leur accompagnement réflexif mais aussi leur observation (à l'aide d'un camescope, d'un lecteur enregistreur audio numérique ou encore d'une grille de synthèse, de prise de notes ainsi que d'enregistrements audio-vidéo de la leçon des EN) (Krull *et al.*, 2007 ; Maclean & White, 2007 ; Maubant *et al.*, 2005 ; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007) les TU limitent, en effet, bon nombre d'incompréhensions chez les EN (Fairbanks *et al.*, 2000), leur proposent une analyse objective des événements survenus lors de leur leçon (Chaliès *et al.*, 2004; Krull, Oras & Sisask, 2007 ; Gonzalez & Carter, 1996; Maclean & White, 2007) et parviennent *in fine* à leur faire accepter les problèmes identifiés et la nécessité d'un travail de formation à mener pour y répondre (Edwards, 1995 ; Leshem, 2008).

Être formateur de terrain nécessite donc pour les TU qu'ils aient la capacité à mobiliser au cours d'entretien de formation des ressources leur permettant de problématiser plus ou moins conjointement avec les EN la pratique d'enseignement observée lors de la leçon passée et d'en faire un objet de formation plus ou moins itératif (Vinatier, 2006). Ces ressources peuvent en outre aider les TU à aborder avec les EN certaines questions ou dimensions du métier d'enseignant généralement assez peu présentes dans ce type d'entretien, telles que l'identité professionnelle (Rippon & Martin, 2006), la diversité des élèves et leur réflexion dans les situations d'apprentissage (Perry, Hutchinson & Thauberger, 2008), une pédagogie différenciée (Achinstein & Athanases, 2005) ou encore l'éthique et la morale professionnelle (Mullen, 2000 ; Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005).

Outre la bonne connaissance du processus d'apprentissage des EN (Edwards, 1995 ; Edwards & Protheroe, 2004) ou encore la maîtrise des techniques d'observation et d'évaluation (Kwan & Lopez-Real, 2005), les TU doivent donc aussi avoir construit la capacité à stimuler la pratique réflexive des EN (Hennissen *et al.*, *sous presse* ; Parsons & Stephenson, 2005 ; Ward & McCotter, 2004). Pour ce faire, les TU doivent parvenir à ne pas s'enfermer dans leurs propres points de vue et à laisser la discussion ouverte (Crasborn *et al.*, 2008) en invitant les EN à expliciter leurs propres jugements, évaluations et justifications des actions réalisées en classe (Feiman-Nemser, 2001). Cette capacité requiert des TU une attention particulière aux préoccupations des EN ou d'une certaine façon à leurs raisons d'agir en situation d'enseignement. Ce n'est finalement qu'à ces conditions que les TU parviennent à co-construire la formation avec les EN (Williams & Watson, 2004) en s'engageant dans un véritable processus d'étayage (« *scaffolding* ») au cœur d'une « *zone proximale de développement* » professionnel (Ottesen, 2007 ; Roth & Tobin, 2004 ; Tomlinson, 1995 ; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007). Dans cette perspective, la maîtrise par les TU « *de techniques de questionnement non directif* » (Crasborn *et al.*, 2008) ainsi que leur prise en compte de l'activité des EN contribuent à impliquer réellement ces derniers dans les entretiens de formation. Sur ce point, l'option socioculturaliste de la formation dite « *de terrain* » qui se dégage des résultats de ces études, met en évidence les limites d'un tutorat qui serait focalisé exclusivement sur l'acquisition de compétences cognitives et réflexives au détriment d'une analyse conjointe avec les EN du développement de leur activité professionnelle en classe (Edwards, 1995 ;

Edwards & Collison, 1996 ; Roth & Tobin, 2004 ; Tomlinson, 1995 ; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007).

Formateur de terrain : faire apprendre « à voir le remarquable » dans l'activité d'enseignement des enseignants novices

Bien qu'il soit largement admis que les entretiens de tutorat et de supervision suscitent des relations interpersonnelles complexes (Spindler & Biott, 2000), les connaissances et les compétences requises par les TU pour en garantir l'efficacité sont assez peu documentées (Lopez-Real, Stimpson & Bunton, 2001). À partir du constat selon lequel les TU comprennent et anticipent les événements critiques alors que les EN perçoivent de manière fragmentée ou sélective ce qui est saillant (« *salient or memorable* ») dans leur activité en classe (Carter & Gonzalez, 1993 ; Gonzalez & Carter, 1996 ; Tripp, 1993), l'un des enjeux de la formation de terrain consisterait à dépasser les problèmes d'interprétations et de descriptions verbales divergentes entre les TU et les EN (Bertone *et al.*, 2006 ; Edwards & Collison, 1996 ; Zanting *et al.*, 2001). « Apprendre à voir le remarquable et à négliger le négligeable », c'est-à-dire observer puis analyser objectivement ce qui est survenu en classe pour agir autrement, peut être considéré comme une condition préalable au développement professionnel des EN (Bertone, 2001 ; Krull *et al.*, 2007). À cette fin et dans le cadre d'une observation réciproque, pour aider les EN à comprendre l'activité d'enseignement d'autres pairs enseignants ou des TU eux-mêmes (Smith (K), 2005), ces derniers doivent expliciter leur expérience pratique (Borko & Mayfield, 1995 ; Maynard & Furlong, 1994 ; Zanting *et al.*, 2001b), les allants de soi dans le comportement avec les élèves (Eraut, 1994 ; Krull *et al.*, 2007) et les savoir-faire qu'ils ont acquis par l'expérience et sur lesquels reposent les choix opérés dans « *le feu de l'action* » (Korthagen & Kessels, 1999 ; Smith (K), 2005). Toutefois, rares sont les TU qui y parviennent spontanément et qui font de leur propre expérience une ressource de formation adressée aux EN (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005 ; Edwards & Collison, 1996 ; Zanting *et al.*, 2001b). Inversement, lorsqu'ils sont sensibilisés à ce problème et outillés, les TU abordent plus facilement certains aspects du métier qui émergent « *on the job* », comme la gestion voire l'anticipation « *d'incidents critiques* » en classe (Tripp, 1993) ou les « *micro-events* » qui surviennent dans l'établissement (exclusions, bagarres entre élèves, etc.) (Leshem, 2008). Leur expérience d'enseignant peut alors devenir le creuset d'une construction conjointe avec les EN de la signification des jugements portés sur les élèves ou adressés à eux (Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007), des rituels ou routines mis en

œuvre dans la classe et de certains concepts et gestes professionnels (Bertone, Méard, Euzet, Ria & Durand, 2003 ; Bertone *et al.*, 2006 ; Edwards & Collison, 1996 ; Ottesen, 2007).

2.2.5. Contribution de l'activité tutoriale au développement de la professionnalité des formateurs de terrain

Le tutorat est davantage subi que choisi (Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Wakukawa, 2003) et peu d'études documentent le profil et les motivations des enseignants qui acceptent cette fonction (Clarke, 2006 ; Sinclair, Dowson & Thistleton-Martin, 2006). Leur engagement dans ce travail s'accompagne souvent du sentiment de contribuer à l'efficacité d'une formation professionnelle initiale ancrée sur « *la réalité du travail d'enseignement* » (Sinclair *et al.*, 2006) mais est tout de même corrélatif à la reconnaissance de leur expertise professionnelle (Clarke, 2006). Ce travail peut être une occasion de perfectionnement de la professionnalité enseignante des TU par un apport renouvelé de connaissances théoriques, techniques ou pédagogiques au contact des EN (Hargreaves & Fullan, 1992, 2000 ; Tauer, 1998) et l'autocritique de leur propre pratique dans la classe (Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Johnson, 2003 ; Leshem, 2008). L'activité tutoriale est alors vécue comme « *a journey into real world of teaching* » (Awaya *et al.*, 2003 ; Leshem, 2008) qui dynamise la trajectoire professionnelle des TU (Clarke, 2006 ; Fairbanks *et al.*, 2000 ; Hawkey, 1997 ; Leshem, 2008 ; Schmidt, 2008 ; Tauer, 1998 ; Kwan & Lopez-Real, 2005).

Toutefois, d'autres études sont plus nuancées et rendent compte des réticences des TU à assumer une charge de travail supplémentaire et des tâches trop complexes (Beck & Kosnik, 2000) au regard de la formation insuffisante dont ils bénéficient sur site ou à l'université (Thies-Sprinthall, 1986). Ce découragement est renforcé par les classes dont ils ont la responsabilité et qu'ils considèrent comme inadaptées à l'accueil des EN dans de bonnes conditions. En outre, il apparaît que la désignation non négociée des dyades tutorales précarise la pérennité de l'implication des TU dans la formation de terrain (Awaya *et al.*, 2003).

Si les effets des situations de formation de terrain sur le développement professionnel des EN a fait l'objet de nombreuses études, la focale a été rarement portée en retour sur la professionnalité des TU. Plus précisément, l'impact des échecs (ou de l'abandon du programme de formation) des EN sur l'activité de formateur des TU demeure peu étudié (Johnson, 2003 ; Siebert *et al.*, 2006 ; Tauer, 1998). Il est possible de considérer

que l'engagement durable des TU dans la formation professionnelle initiale des EN et l'enrichissement réciproque de ces derniers dépendent en outre des aménagements de la formation de terrain.

2.2.6. Les aménagements existant de la situation traditionnelle de tutorat en dyade

Les aménagements étudiés par la littérature portent principalement sur des modalités collectives et collaboratives de travail entre un ou plusieurs EN et un TU.

Co-enseignement et tutorat collaboratif

Ces situations de formation constituent un contexte particulier d'apprentissage du métier pour les EN. Elles ont été particulièrement étudiées ces dernières années (Bullough *et al.*, 2003 ; Bullough & Draper, 2004 ; Clarke & Jarvis-Selinger, 2005 ; Kochan & Trimble, 2000 ; Scantlebury *et al.*, 2008 ; Sim, 2006 ; Stanulis, 1995). Plusieurs auteurs soulignent plus particulièrement les apports de tels aménagements au développement professionnel des EN (Chaliès *et al.*, 2008 ; Eick *et al.*, 2003 ; Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009 ; Mullen, 2000 ; Roth, Masciotra & Boyd, 1999 ; Scantlebury *et al.*, 2008) mais aussi d'enseignants plus chevronnés (Roth & Tobin, 2001).

Les principes d'un « *collaborative mentoring* » concernent la réalisation ponctuelle mais conjointe EN|TU d'une ou plusieurs leçons d'enseignement, préalablement co-préparées et se prolongeant à une co-évaluation et co-planification des séances à venir (Chaliès *et al.*, 2008 ; Kochan & Trimble, 2000). Ce travail collaboratif permet aux EN d'ajuster progressivement leur préparation de leçon avec la réalité de la classe (Eick *et al.*, 2003).

Fondé sur le principe du partage à l'année d'une ou de plusieurs classes entre pairs (Roth & Tobin, 2001) ou bien sur l'intervention conjointe plus ponctuelle auprès d'une classe, le co-enseignement est une situation de travail privilégiée qui facilite la compréhension des relations pédagogiques avec les élèves ainsi que le choix des actions opérées « *on the spot* ». Dans le cadre du tutorat, le co-enseignement est rassurant pour les EN de par une « *assistance active* » des TU à leurs côtés, au plan logistique et matériel, ainsi que pour la gestion des élèves difficiles ou en difficulté (Chaliès *et al.*, 2008 ; Eick *et al.*, 2003 ; Scantlebury *et al.*, 2008). Ce contexte de « *tuilage* », permet aux TU de se positionner généralement comme des co-apprenants aux côtés des EN (Eick *et al.*, 2003 ; Roth *et al.*, 1999) ce qui confère de l'authenticité aux échanges de formation marqués par

la volonté d'une compréhension réciproque (Johnson, 2003 ; Kochan & Trimble, 2000 ; Stanulis, 1995 ; Whitehead & Fitzgerald, 2007 ; Zeichner & Liston, 1996).

“Partnership teaching and placement” et “Peer teaching”

Proches des situations dites de *pratique accompagnée* en I.U.F.M. en France, ces aménagements regroupent deux EN dans la classe d'un TU sur une période continue mais limitée à quelques semaines. À l'opposé du modèle classique dit de « *single placement* » (Bullough, Young, Erickson, Birrell, Clark, Egan, Berrie, Hales, & Smith, 2002 ; Bullough *et al.*, 2003), ces aménagements facilitent « *les échanges horizontaux* » entre pairs novices et l'instauration d'une « *communauté d'apprentissage* » (Roth & Tobin, 2004). Leurs discussions à propos de préoccupations communes ou de difficultés partagées sont prolongées et complétées ultérieurement par les apports dissymétriques du TU lors de *debriefing* (Goodnough *et al.*, 2009). Dans ces circonstances particulières de travail collectif, les TU ont l'opportunité d'être plus flexibles au niveau des tâches prescrites aux élèves et peuvent tirer bénéfice de la présence de plusieurs EN dans leur classe pour s'engager dans des projets pédagogiques innovants. Si les leçons sont préparées conjointement avec les EN, néanmoins elles s'inscrivent dans la programmation mensuelle ou trimestrielle des séquences pédagogiques des TU. En contrepartie, les EN ont l'initiative des méthodes qu'ils mettent en œuvre avec les élèves lorsqu'ils interviennent. Les interactions verbales des TU et des EN avec les élèves de la classe peuvent être simultanées, complémentaires ou successives en fonction des modalités négociées de leur co-participation à l'enseignement promulgué (« *co-generative dialoguing* » chez Roth & Tobin, 2004). Dans ce contexte, les échanges sont généralement francs et efficaces ce qui contribue à un bon niveau d'encadrement et d'aide offert aux élèves (Bullough *et al.*, 2003). Il s'agit par ailleurs d'occasions permettant aux TU d'explicitier les allants de soi des situations d'enseignement (Roth & Tobin, 2004 ; Whitehead & Fitzgerald, 2007). Dans ce contexte, encouragés par la présence rassurante des TU à leurs côtés (« *I said, you go for it. Do it ! If it doesn't work out, we'll revamp, we'll talk about it* » chez Bullough *et al.*, 2003), les EN gagnent progressivement en assurance, réalisent des tâches plus complexes et prennent davantage de risques (« *jumping in* », chez Stanulis & Russel, 2000). Dans ces circonstances, ils acquièrent de nouvelles connaissances professionnelles en voyant « *le métier à l'ouvrage dans l'activité d'autres collègues* » (pairs et tuteur) (Olson & Craig, 2001). Grâce à ces modalités, un tel partenariat critique, réflexif et collaboratif (Parsons &

Stephenson, 2005 ; Olson & Craig, 2001) s'avère profitable pour tous les protagonistes qu'il réunit et demeure largement plébiscité (Stanulis & Russel, 2000).

Ces travaux, assez suggestifs en termes de conception de dispositifs de formation efficaces, ont le mérite de pointer les circonstances d'une formation féconde impliquant un collectif constitué de pairs et TU. Reste ouverte dans ces études la question de la contribution de la formation universitaire au développement professionnel des EN.

2.2.7. Contours de la professionnalité du formateur universitaire dans la supervision des enseignants novices

Ces dernières années les recherches menées sur le modèle traditionnel de supervision en triade rendent compte de relations de travail complexes entre les TU et les FU ainsi que de leur influence sur les apprentissages des EN, leur posture et actions professionnelles en classe (McIntyre, 1984 pour une revue). L'apport effectif des FU à la formation dite « *de terrain* » est largement discuté à partir du constat d'un manque d'implication aux côtés des TU et des EN (Borko & Mayfield, 1995) et d'une position « *d'outsider in the world of the public school* » (Veal & Rikard, 1998). Certains résultats d'études associent l'origine de ce problème à la formation inadaptée des TU et des FU (Smith (J.D.N.), 2005) ou plus largement celle des « *formateurs d'enseignants* » (Korthagen *et al.*, 2005) ainsi qu'à l'instabilité générale du modèle traditionnel de supervision en triade. Sur ce point, il apparaît qu'une dynamique interpersonnelle conflictuelle est générée assez souvent par des rôles imprécis et une communication peu efficace entre les FU et les TU (Beck & Kosnik, 2000, 2002 ; McIntyre, 1984 ; Richardson-Koehler, 1988). Dans ces circonstances, les FU doivent légitimer auprès des TU leurs apports concrets à la formation professionnelle initiale des EN (Slick, 1998b) ce qui les amène à se positionner la plupart du temps comme les « *gardiens* » des attendus de l'institution de formation ou des orientations des réformes éducatives (Smith, 2001 ; Slick, 1997, 1998). Par ailleurs, les tensions au sein de la triade sont renforcées par une confusion des fonctions et des missions entre les TU et les FU (Borko & Mayfield, 1995 ; Bullough & Draper, 2004b ; Koster, Korthagen & Wubbels, 1998 ; Wilson, 2006), ainsi que par des « *luttres de pouvoir* » inhérentes à des « *cultures différentes* » (Slick, 1998b ; Snow-Gerono, 2008). Cette confusion peut être renforcée si les FU ont le sentiment que les convictions professionnelles et les pratiques pédagogiques des TU sont conservatrices (Cherian, 2007), voire antinomiques avec les orientations politiques et éducatives qu'ils sont en charge de faire appliquer (Achinstein, 2006 ; Feiman-Nemser & Parker, 1993 ; McIntyre, 1984 ;

Richardson-Koehler, 1988). Enfin, ces divergences se prolongent à la manière de faire apprendre le métier d'enseignant, aux compétences requises pour l'exercer ainsi qu'aux modalités d'évaluation puis de certification des EN (Slick, 1997 ; Veal & Rikard, 1998). La supervision en triade place alors les EN dans l'inconfort de préconisations parfois divergentes émises par les TU et les FU.

Certains résultats d'études sont toutefois plus optimistes et montrent que les aménagements de la situation traditionnelle de tutorat contribuent en retour à la transformation des situations de supervision et offrent l'opportunité aux FU de s'impliquer davantage dans l'aide collective apportée aux EN. Ces modalités leur permettent de dépasser leur rôle d'observateur extérieur ou d'évaluateur et d'inscrire les échanges de formation dans des « *professional learning conversations* ». Plus précisément, à cette occasion leurs connaissances scientifiques (« *research knowledge* ») ainsi que leurs apports méthodologiques enrichissent les « *local knowledge* » des TU (Eick *et al.*, 2003).

2.2.8. Les propositions actuelles et alternatives au principe général de l'alternance

Un certain nombre de recherches rendent compte de propositions alternatives au principe général de l'alternance (Wilson, 2006) qui reposent sur une évolution du partenariat école-université (Haymore Sandholtz, 2002 ; Kochan & Kunkel, 1998 ; Lieberman, 1992 pour une revue ; Whitehead & Fitzgerald, 2007 ; Zeichner, 2006). Ces travaux mettent en évidence le caractère nécessaire mais insuffisant du seul aménagement des situations de tutorat et de supervision pour développer une véritable collaboration entre formateurs (Stanulis & Russel, 2000) et accroître l'efficacité de la formation de terrain. Lorsqu'il s'agit d'initiatives locales, les propositions étudiées concernent l'instauration d'une « *communauté professionnelle d'apprentissage* » et « *de recherche* » (Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; Curry *et al.*, 2008 ; Krecic & Grmek, 2008 ; Moussay *et al.*, sous presse ; Vescio *et al.*, 2008) au sein d'une « *communauté de pratique* » (Lave & Wenger, 1991 ; Sim, 2006) dans l'établissement scolaire d'accueil des EN. Les autres aménagements du parcours de formation professionnelle initiale des enseignants concernent les Ecoles de Développement Professionnel (PDS), les Centres de Pédagogie (Goodlad, 1990) et les écoles associées (Bourdoncle & Lessard, 2003 pour une note de synthèse).

Création d'un réseau d'aide des enseignants novices, inscrit dans un pôle d'établissements

Il est possible de considérer que depuis quelques années s'opère un déplacement du centre de gravité de la formation des enseignants (Zeichner, 2006). Sur ce point, un rôle de plus en plus important est accordé à l'établissement scolaire considéré parfois comme une organisation apprenante (Krecic & Grmek, 2008). Dans ce contexte, l'étude de Rodgers et Keil (2007) suggère la création d'un réseau d'aide collective pour répondre aux besoins des EN notamment lorsque plusieurs dyades tutorales sont regroupées dans le même établissement scolaire et constituent un pôle de formation. Une fois implanté, ce réseau facilite la concertation des formateurs à propos des méthodes d'observation (fréquence, durée, avec ou sans grille d'observation, prises de notes, référence au plan de la leçon de l'EN) (Zahorik, 1988) et des modalités d'entretien (Burton, 1998). Ceci permet également aux FU de relayer si nécessaire la demande d'aide et de formation des EN à d'autres dispositifs en centre ou à l'université (Cartaut & Bertone, 2009 ; Zahorik, 1988). Enfin, l'implantation de ce réseau d'aide aussi bien dans un *pôle établissement* que dans une *Professional Development School* permet aux FU d'assurer la fonction de médiateur lorsque les relations de la dyade ou des dyades tutorales ainsi que leurs conditions de travail se dégradent (Freese, 2006 ; Graham, 1997 ; Siebert *et al.*, 2006 ; Slick, 1997). Une autre plus-value apparaît également au travers de la prise en charge sur site par les FU, de la formation professionnelle continue des TU (Borko & Mayfield, 1995 ; Koster *et al.*, 1998 ; Thies-Sprinthall, 1986).

Les résultats de ces études montrent également une disparition progressive du clivage des fonctions entre les FU et les TU (Burton, 1998 ; Slick, 1998b) dans la mesure où tutorat et supervision relèvent du travail de « *teacher support groups* » (Norman & Feiman-Nemser, 2005 ; Stanulis *et al.*, 2002) ou de « *teaching team* » (Sim, 2006) qui organisent chaque mois des séminaires en établissement pour former les EN. La professionnalisation y est assurée par une communauté enseignante élargie (Olson & Craig, 2001 ; Wang *et al.*, 2004) et lorsque certains EN sont jugés inaptes au regard de leur attitude (vis-à-vis des élèves, des collègues, de l'administration) et/ou de leurs incompétences en classe (Siebert *et al.*, 2006), les TU sont secondés collectivement pour rechercher des solutions aux problèmes identifiés. Par ailleurs, sans négliger les difficultés qu'engendre une relation entre professionnels de la formation exerçant dans des lieux et des contextes institutionnels différents (Université / établissement scolaire), on peut

considérer que ces réseaux de formateurs permettent également une confrontation de points de vue sur l'enseignement entre FU et TU. Cette confrontation rompt le rapport hiérarchique qui s'instaure classiquement en faveur des FU et constitue une occasion de co-formation pour les uns et les autres qu'il est indispensable d'étudier dans le détail.

Les Écoles de Développement Professionnel (PDS)

Les pistes explorées de façon systématique pour optimiser la formation par alternance restent, à ce jour, assez peu nombreuses notamment en Europe. Mis à part la création des I.U.F.M. en France, il s'agit principalement des Ecoles de Développement Professionnel (*Professional Development Schools*) (PDS) conçues et mises en place aux Etats-Unis et en Amérique du Nord depuis la rédaction du second rapport du consortium universitaire du Holmes Group (1990). Ce rapport préconisait une restructuration de la formation des enseignants afin de promouvoir la profession (Darling-Hammond, 1994) et de garantir l'application des réformes éducatives ainsi que la qualité d'un enseignement adapté à tous les publics scolaires (Zeichner, 1992). Dans ce contexte, la finalité du « *PDS movement* » (Goodlad, 1990 ; Hess Rice, 2002) a été d'instaurer une collaboration entre plusieurs établissements d'un même ou de différents districts scolaires et une ou plusieurs universités, afin de créer une nouvelle institution (Ross, 1995). Aux Etats-Unis, depuis 1990, le nombre de PDS s'est accru (100 en 1994, plus de 1000 en 1998 implantées dans 47 états, selon l'étude d'Abdal-Haqq, 1998) tout en restant fidèle à la visée initiale du Holmes Group (1990). Leur mise en place a permis d'accorder une plus grande attention à l'affectation des EN dans des classes adaptées (Miller & Silvernail, 1994). Pour contribuer à leur professionnalisation, il s'est agi également de limiter les obstacles potentiels à leurs apprentissages en améliorant l'adéquation entre leur formation initiale et les méthodes d'enseignement valorisées par les équipes éducatives dans leur établissement de stage (Abdal-Haqq, 1998 pour une revue ; Snow-Gerono, 2008). Sur ce point, contrairement aux plans de formation traditionnels, les enseignements promulgués aux EN sont réalisés conjointement par des « *professors and experienced teachers* » (soit des FU et des TU) sur site ou à l'université. Par ailleurs, les contenus abordés s'inscrivent toujours dans une perspective d'exploitation concrète par les EN dans leur pratique en classe (Darling-Hammond, 1994). Enfin, l'implication quotidienne des TU et des FU dans la PDS (Grisham, Bergeron, Brink, Farnan, Davis Lenski & Meyerson, 1999) permet des moments d'échange diversifiés qui s'inscrivent dans une histoire collective de formation des EN (Rodgers & Keil, 2007). Dans ce contexte, les FU et les TU se positionnent plus facilement

comme des « *enquêteurs* » (Darling-Hammond, 1994 ; Mule, 2006 ; Yendol-Silva & Fichtman Dana, 2004), des « *générateurs de connaissances* » (Fichtman Dana & Yendol-Silva, 2003) ou des « *co-apprenants, chercheurs et réformateurs* » de la profession (Zeichner, 1992). La formation continue des TU est également réalisée sur « *leur lieu de travail* » (Haymore Sandholtz, 2002) la plupart du temps par des FU (Grisham *et al.*, 1999). Cet accompagnement de leur trajectoire professionnelle engage les TU dans un processus volontaire d'apprentissage et d'enquête (Fichtman Dana & Yendol-Silva, 2003) soutenu par un étayage collectif, scientifique et systématique de leur travail quotidien d'enseignant et de formateur (Grisham *et al.*, 2004 ; Haymore Sandholtz, 2002).

D'autres résultats de recherche sont plus critiques et discutent ouvertement l'impact des PDS sur l'optimisation de la formation des EN en vue de leur diffusion dans la profession (Castle, Fox & O'Hanlan Souder, 2006 ; Reynolds *et al.*, 2002) et l'instauration de changements durables en éducation (Bullough, Kauchak, Crow, Hobbs & Stokes, 1997 ; Darling-Hammond, 2006). Ces avis critiques portent également sur les aspects financiers et de gouvernance car la volonté initialement affichée d'une prise de décisions conjointe et partagée entre les différents acteurs est, en effet, régulièrement contrariée par les résistances de chacune des institutions (université et établissement scolaire) à partager les responsabilités qui leur sont traditionnellement attribuées (Bullough *et al.*, 1997 ; Kochan & Kunkel, 1998 ; Teitel, 1998). Cette difficulté est d'autant plus marquée qu'il existe une barrière culturelle entre l'université et les établissements scolaires considérés comme deux systèmes d'activités dont les attentes et les finalités divergent (Kochan & Kunkel, 1998 ; Smagorinsky *et al.*, 2004 ; Ross, 1995). Pour estomper ce clivage, plusieurs études soulignent le rôle déterminant joué tantôt par des cadres administratifs, des enseignants (Bullough *et al.*, 1997 ; Ross, 1995 ; Teitel, 1997) ou tantôt des « *équipes managériales* » (Haymore Sandholtz, 2002 ; Teitel, 2001) qui oeuvrent à l'instauration d'une vision commune propice à la coordination du partenariat. Ces « *personnes clefs* » (Hess Rice, 2002) à travers leur engagement contribuent par ailleurs à établir une communication efficace entre les membres de la PDS (Hess Rice, 2002). Outre les difficultés relatives à la mise en œuvre d'une gouvernance partagée, certaines études notent aussi la forte prégnance des contingences locales économiques (Hess Rice, 2002), politiques (Darling-Hammond, 1994, 2006 ; Yendol-Silva & Fichtman Dana, 2004) et/ou sociales (Bullough *et al.*, 1997 ; Teitel, 1998) sur l'efficacité des PDS.

2.2.9. Mieux former les formateurs d'enseignants (TU et FU) : vers de nouvelles orientations en éducation et formation

Les effets d'une formation adaptée des TU sur celle des EN ne sont plus à démontrer (Bullough & Draper, 2004b; Crasborn *et al.*, 2008; Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Orland, 2001 ; Stanulis *et al.*, 2002; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007). Toutefois, malgré la création de nombreux dispositifs spécifiques et innovants (tels que pour ne citer que les plus diffusés : *Baltimore's teacher mentor program* ; *Mentor teacher program in State of California* ; *Learning from mentors at the National Center for Research on teacher learning NCRTL* ; *Washington State Teacher Assistance Program* ; *Santa Cruz New Teacher Project*visent) la formation des TU est régulièrement critiquée et jugée encore à ce jour comme insuffisante (Bullough, 2005 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Edwards & Protheroe, 2004). La principale des critiques tient au fait que la formation proposée aux TU porte moins sur leurs besoins réels auprès des EN que sur les prescriptions institutionnelles relatives à leur travail d'enseignant et de formateur (Carver & Katz, 2004; Williams & Prestage, 2002) par l'intermédiaire notamment de manuels imposés (Feiman-Nemser & Parker, 1993 ; Feiman-Nemser, Parker & Zeichner, 1993).

Certaines pratiques de formation remportent néanmoins l'adhésion des TU. Il s'agit d'aménagements en établissement scolaire fondés sur la mise en synergie de petits groupes de formés réunis lors de plusieurs séminaires organisés à différents moments de l'année scolaire (« *school based teacher trainers* », chez Crasborn *et al.*, 2008; Thies-Sprinthall, 1986). Cette formation, caractérisée par sa proximité du terrain, favorise une collaboration collégiale entre les TU, les équipes éducatives et les FU impliqués dans la formation des EN. Sur ce point, elle aide particulièrement les TU lors de leur entrée en fonction (Bullough, 2005). Les séminaires proposés portent, entre autres, sur l'analyse de l'activité tutoriale documentée par un corpus vidéo. Cette analyse peut être complétée par des récits professionnels (oraux ou écrits) (Whitehead & Fitzgerald, 2007) ancrés sur l'expérience de formation vécue par les TU (« *reflecting on their own stories about mentoring* », chez Zeek, Foote & Walker, 2001 ; « *narrative inquiry and reflective practice* » chez Connelly & Clandinin, 1990). Toutefois, certains auteurs rendent compte de l'insuffisance de ces aménagements s'ils ne permettent pas de fédérer une communauté de pratique (« *a professional mentor community* ») susceptible de briser l'isolement des TU face aux problèmes rencontrés avec les EN, l'administration (Carver & Katz, 2004; Franke &

Dahlgren, 1996 ; Strong & Baron, 2004) ou liés aux contingences matérielles et contextuelles de la formation dite « *de terrain* » (Wang & Odell, 2007).

Enfin, pour innover en formation de formateurs (Chaliès *et al.*, 2009) au regard de la diversité des pratiques des TU et des FU (Korthagen *et al.*, 2006 ; Zahorik, 1988) ainsi que des difficultés concrètes qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur travail, il semble urgent de prendre en compte le caractère organisationnel, contextuel et idiosyncratique de leur activité (Kelchtermans & Ballet, 2002 ; Orland, 2001 ; Orland-Barak, 2001 ; Wang, 2001 ; Wang & Odell, 2007). Sur ce point et de manière consensuelle une formation spécifique des TU (Crasborn *et al.*, 2008) permet la création puis la mutualisation de ressources, de techniques et d'instruments (Williams & Prestage, 2002) aidant à réguler plus facilement la dynamique émotionnelle de la relation tutorale (Ria & Chaliès, 2003 ; Upson-Bradbury & Koballa, 2008). En outre, cette formation contribue à lutter contre le conservatisme des pratiques d'enseignement (Cherian, 2007), stimule l'innovation pédagogique des TU et permet l'acquisition ou le renforcement de compétences spécifiques au tutorat et qui n'émergent pas naturellement d'un enseignement expert (Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Orland, 2001 ; Kajs, 2002 ; Kilbourn *et al.*, 2005). Elle contribue, par ailleurs, à clarifier les rôles et les fonctions respectives des TU et des FU impliqués dans la formation dite « *de terrain* ». Sur ce point, la capacité des TU à assumer simultanément ou successivement plusieurs rôles est essentielle pour adapter leurs conseils au développement professionnel des EN tout au long de la période de leur stage (Crasborn *et al.*, 2008 ; Darling-Hammond, 1996 ; Maynard & Furlong, 1994 ; Zanting *et al.*, 2001b ; Kwan & Lopez-Real, 2005) et favoriser la création d'un réseau d'aide plus collégial pour ces derniers (Rodgers & Keil, 2007).

Toutefois, la finalité d'une telle formation doit être la stabilisation des pratiques au sein d'une *communauté professionnelle de formateurs d'enseignants* impliqués dans la formation professionnelle initiale des EN (Curry *et al.*, 2008 ; Feiman-Nemser, 2001). Dans cette perspective, la reconnaissance institutionnelle d'une telle communauté ainsi que de ses principes fonctionnels et éthiques (Korthagen *et al.*, 2006) permettrait de sortir de l'isolement les TU (Strong & Baron, 2004 ; Franke & Dahlgren, 1996) entrant en fonction et confrontés à des difficultés matérielles et organisationnelles (Carver & Katz, 2004 ; Wang, 2001) pour lesquelles les plus chevronnés possèdent la plupart du temps des solutions acquises par leur expérience (Feiman-Nemser, 2001). Une partie des résultats de cette revue questionne donc plus largement le principe de l'alternance et invite à

reconsidérer la formation de formateurs tant au plan de ses visées que des pratiques existantes (Chaliès *et al.*, 2009 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008 ; Kajs, 2002 ; Korthagen *et al.*, 2006) afin de préparer plus efficacement les EN aux nouveaux enjeux éducatifs auxquels est confronté le métier ou la profession enseignante (Beck & Kosnik, 2002 ; Rayou & Van Zanten, 2004).

Les besoins identifiés questionnent les modalités permettant l'implication pérenne des formateurs de terrain dans les nouveaux contextes et dispositifs de formation des *masters enseignement*. En outre, les résultats des études de la littérature du domaine rendent discutable l'assimilation de l'enseignement à la formation et soulignent les limites du modèle de tutorat par « compagnonnage » dont seront bénéficiaires les futurs enseignants débutants (T1) en France. D'autres pays, engagés dans une réforme de la formation professionnelle initiale sur le « modèle LMD », proposent des aménagements fondés sur un couplage innovant entre la formation continue des formateurs d'enseignants et celle des enseignants novices. Cette innovation nous semble d'autant plus importante qu'elle valorise la question du développement de l'activité professionnelle de tous les acteurs de l'école, d'aujourd'hui et de demain et réinterroge le principe de l'alternance.

3. Synthèse de la littérature au regard de l'objet d'étude

Cette section propose une synthèse des résultats de cette revue de littérature en mettant en exergue les principaux problèmes qui aboutissent à la formulation des questions structurant cette thèse.

À propos de la formation dite « *de terrain* », les résultats issus de la littérature scientifique internationale sont contrastés. L'activité tutoriale est considérée comme une situation cruciale pour la formation initiale des EN, leur acquisition d'une culture professionnelle (Durand *et al.*, 2002), de connaissances et de compétences et le développement de leur identité d'enseignant (Durand, 2000 ; Franke & Dahlgren, 1996 ; Stanulis & Russel, 2000). Pourtant, plusieurs résultats majeurs sont en contradiction avec l'importance accordée à la formation dite « *de terrain* » dans la professionnalisation des EN. Quelques auteurs témoignent même d'un certain scepticisme quant à l'impact réel des entretiens de tutorat et de supervision sur la transformation des conceptions et de l'action en classe des EN (Hobson *et al.*, 2009 pour une revue). Tantôt centrée sur le soutien émotionnel (modèle humaniste), au détriment de l'analyse des difficultés réelles des EN en situation de travail (modèle clinique réflexif) (Bullough & Draper, 2004 ; Clarke & Jarvis-Selinger, 2005 ; Stanulis & Russel, 2000), tantôt fondée sur des malentendus ou des consensus apparents sur la compréhension de la situation analysée en entretien (Carter & Gonzalez, 1993 ; Borko & Mayfield, 1995 ; Gonzalez & Carter, 1996), l'activité tutoriale s'inscrit trop souvent dans une forme prescriptive et modélisante (modèle du compagnonnage) (Orland-Barak & Klein, 2005 ; Parker-Katz & Bay, 2008) ou de préservation de la relation par un soutien émotionnel des EN exacerbé (modèle humaniste) (Bullough, 2005 ; Hawkey, 2006). Cette dernière perspective aboutit généralement à des stratégies de protection de la face, d'évitement ou de contournement des véritables problèmes professionnels rencontrés par les EN et contribue rarement à de réels apprentissages (Clarke, 2006 ; Durand, 2000, 2003). Plus précisément, cette approche « *appauvrie en terme de challenge* » (Beck & Kosnik, 2000 ; Daloz, 1986) et superficiellement formative, participe à l'instauration d'une « *community of compassion* » (Bullough & Draper, 2004 ; Young *et al.*, 2005) au détriment d'une analyse réflexive d'évènements retenus comme « *marquants* » (Vinatier, 2006) ou « *saillants* » (Carter & Gonzalez, 1993 ; Gonzalez & Carter, 1996) ou « *critiques* » (Tripp, 1993). Inversement,

lorsqu'une analyse du travail en classe, des pratiques ou de l'activité professionnelle est réalisée en entretien de tutorat et/ou de supervision, elle donne généralement lieu à la co-construction d'un vocabulaire commun entre les TU, les FU et les EN (Borko & Mayfield, 1995 ; Stanulis & Russel, 2000) et de la signification des gestes, techniques et actions (Bertone *et al.*, 2009 ; Ottesen, 2007) inhérents à l'exercice professionnel dans la classe, dans l'établissement et au sein du système éducatif (modèle clinique réflexif).

En ce qui concerne les situations de supervision, plusieurs résultats d'études rendent compte des conflits et des malentendus qui s'instaurent entre les FU et les TU à propos de leur fonction et du registre d'aide à apporter aux EN confrontés aux exigences de la profession et aux enjeux éducatifs actuels et futurs (Beck & Kosnik, 2002). Face à des préconisations parfois divergentes émises par les formateurs (Smagorinsky *et al.*, 2004), les EN sont mis en difficulté par des propositions d'actions réalisables en classe mais parfois incompatibles avec leurs capacités du moment à les mettre en œuvre (Durand, 2003). Dans de telles circonstances, les EN sélectionnent les personnes auxquelles accorder du crédit à partir de critères personnels (charisme, sentiment de confiance, réputation, succès apparent dans la classe) (Moussay *et al.*, *sous presse*), ou tolèrent des raisonnements avec lesquels ils ne sont qu'en accord partiel (Yayli, 2008). Parfois même ils ignorent ce qui les dérange ou perturbe et construisent des îlots d'efficacité et de consistance à partir desquels se déploie leur développement professionnel (Durand, 2000, 2003). D'autres études sont également réservées quant à l'impact des actions ponctuelles des FU sur le développement de l'activité professionnelle des EN (Slick, 1998b). Ces formateurs apparaissent surtout comme des personnes ressources pour l'aide à l'évaluation, le questionnement réflexif des pratiques (Freese, 2006) et l'apport théorique à propos des méthodes d'enseignement (Koster *et al.*, 1998 ; McNamara, 1995).

3.1. Développer une approche collaborative de la formation dite « de terrain »

Pour répondre aux critiques adressées à la formation dite « *de terrain* » (Chaliès & Durand, 2000), certains auteurs suggèrent d'aménager les situations traditionnelles de tutorat en dyade (Eick *et al.*, 2003 ; Roth & Tobin, 2001, 2004) et de supervision en triade (Paris & Gespass, 2001 ; Richardson-Koehler, 1988 ; Slick, 1998 ; Tsui, Lopez-Real, Law, Tang & Shum, 2001 ; Veal & Rikard, 1998 ; Wilson, 2006). Toutefois, ces études notent le caractère nécessaire mais insuffisant du seul aménagement de ces situations pour

développer une véritable collaboration entre formateurs (Chaliès *et al.*, 2009 pour une note de synthèse ; Stanulis & Russel, 2000), stabiliser les pratiques « *des formateurs d'enseignants* » et accroître l'efficacité de la formation professionnelle initiale des EN. Dans cette perspective, d'autres résultats montrent l'importance et l'efficacité d'un réseau fondé sur une « *communauté d'apprentissage* » et une « *communauté professionnelle* » au sein des établissements où sont affectés les EN (Carver & Katz, 2004 ; Grisham *et al.*, 1999 ; Lieberman, 1992 pour une revue ; Sim, 2006). Dans cette approche collaborative de la formation dite « *de terrain* » (Paris & Gespass, 2001 ; Stanulis & Russel, 2000 ; Wilson, 2006), les TU et les FU négocient les tâches à mener à partir de leurs priorités ou disponibilités (Awaya *et al.*, 2003) et organisent les conditions et modalités d'un positionnement complémentaire lors des entretiens de formation alors fondé sur des apports spécifiques et leurs compétences propres (Goodfellow & Sumsion, 2000 ; McNamara, 1995 ; Perry *et al.*, 2008). Toutefois, ce type de partenariat collaboratif ne peut être envisagé sans une reconnaissance mutuelle des rôles, des fonctions et de la spécificité des conseils que chacun des formateurs peut adresser aux EN en fonction de besoins exprimés et clairement identifiés (Tsui *et al.*, 2001).

3.2. Développer une approche « orientée activité » pour étudier le tutorat et la supervision

Par ailleurs, cette revue rend compte du manque de recherches actuelles sur les interactions dialogiques en entretien de formation, leur évolution sur l'empan temporel du stage (Edwards, 1995 ; Trohel, 2005), l'usage de méthodes et d'instruments d'observation, de stimulation réflexive, d'analyse ou d'évaluation par les TU (Krull *et al.*, 2007 ; Maclean & White, 2007 ; Maubant *et al.*, 2005 ; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007) et les connaissances co-construites avec les EN au cours des échanges de formation (Chaliès, 2002 ; Chaliès *et al.*, 2004 ; Ottesen, 2007). Nous constatons également que l'entretien de tutorat ou de supervision est rarement appréhendé comme une activité simultanément individuelle et collective (Chaliès, 2002 ; Trohel, 2005 ; Edwards & Protheroe, 2004). En effet, il est étudié soit comme une entité collective, soit exclusivement d'un point de vue individuel. Enfin, comme le soulignent Wang, Odell et Schwille (2008), les recherches sur la formation dite « *de terrain* » basées sur des méthodes quantitatives sont encore largement prédominantes (Rippon & Martin, 2006 ; Clarke & Jarvis-Selinger, 2005). Si les études de cas sont de plus en plus nombreuses, elles ne documentent la plupart du

temps que les représentations ou le discours rapporté sur l'action de formation et d'enseignement (Smith, 2001 ; Smith (J.D.N.), 2005 ; Williams & Watson, 2004 ; Zanting *et al.*, 2001, 2001b, 2003). Alors même que la formation professionnelle initiale fait l'objet d'une littérature très conséquente et en progression depuis 1990, le développement de l'activité professionnelle de ses protagonistes reste peu documenté (Bertone, 2001 ; Darling-Hammond, 1996 ; Hargreaves & Fullan, 2000 ; Krecic & Grmek, 2008). Dans le prolongement des résultats de plusieurs études mentionnées dans cette revue et qui se fondent sur les postulats théoriques d'une anthropologie de l'action, d'une psychologie historico-culturelle ou encore d'une approche socioculturelle de l'activité (Bertone, 2001 ; Bertone *et al.*, 2003 ; Bertone *et al.*, 2006 ; Bertone *et al.*, 2009 ; Chaliès *et al.*, 2008 ; Ottesen, 2007 ; Paris & Gespass, 2001 ; Roth *et al.*, 1999 ; Roth & Tobin, 2004 ; Smagorinsky *et al.*, 2004 ; Stanulis, 1995 ; Vinatier, 2006), nous posons l'intérêt d'une approche par *l'activité* des protagonistes impliqués dans la formation dite « *de terrain* » ainsi que l'intérêt de la prise en compte de leur point de vue pour étudier le tutorat et/ou la supervision.

Si une littérature abondante confirme le caractère anxiogène et idiosyncratique du tutorat et de la supervision, le « *point aveugle* » reste le développement longitudinal de l'activité des EN, des TU et/ou des FU au gré des différents contextes de travail et de formation qui les réunissent. Par exemple, un point de vue à la fois synchronique et diachronique est rarement mobilisé pour identifier les effets de l'activité du tuteur sur celle de l'EN et vice versa. Au-delà du discours tenu sur l'action de formation et d'enseignement, d'une part et de la nécessité de professionnaliser les TU d'autre part, il apparaît en outre indispensable de les accompagner dans la transition d'un métier (celui d'enseignant) à un autre (celui de formateur d'enseignants) afin de contribuer à une harmonisation des pratiques et à une mise en synergie des compétences des formateurs d'enseignants. Sur ce point, une formation « *orientée activité* » pourrait sensibiliser les formateurs de terrain (TU) à étendre leurs conseils ancrés sur la didactique disciplinaire et la pédagogie (a) au rapport apprentissage | développement professionnel des EN et (b) au travail qui est attendu d'eux dans la classe, l'établissement et la communauté éducative. Néanmoins, si les circonstances favorables de formation sont celles d'une collaboration de terrain autour de l'activité d'enseignement, il n'est pas certain qu'elles suffisent à rendre cette formation efficace et qu'on puisse se passer d'une analyse de l'activité située des acteurs (Leblanc *et al.*, 2008). Le concept d'activité est ici envisagé comme une totalité

dynamique qui intègre les composantes psychologiques (ou cognitives), les émotions et les actions dans l'analyse contextuelle du développement complexe du comportement humain. Si l'analyse de l'activité d'enseignement, de l'activité tutoriale et/ou de supervision peut devenir un objet et un moyen de formation pour tous les protagonistes de la formation dite « *de terrain* », cette analyse (a) requiert des compétences pour garantir son ancrage sur des indices pertinents, (b) nécessite un changement de posture professionnelle des TU et/ou des FU qui doivent devenir « *les révélateurs de l'expérience d'autrui* » et plus seulement des « *transmetteurs de savoirs* » (Zeitler & Leblanc, 2006) et (c) doit être un outil heuristique au service d'un collectif de formation des EN. Toutefois, rien ne garantit par exemple que les préoccupations des EN puissent être davantage prises en compte lorsque des formateurs venant d'horizons différents et défendant des conceptions de la formation et du métier divergentes se rencontrent. En de telles circonstances, il est fort possible que les apports des TU et des FU demeurent circonscrits à l'analyse de pratiques d'enseignement plutôt qu'étendus à l'expérience vécue par les EN et aux dimensions transversales du métier. En conclusion, les résultats contrastés de la littérature à propos de l'efficacité de ces dispositifs incitent à voir de plus près ce qui se joue en situation de formation et de classe. Cette proposition d'une « *entrée par l'activité in situ* » et non d'une « *entrée par les savoirs formels et séparés* » pour aborder des problèmes de formation d'enseignants et de formation de formateurs, relève à la fois d'enjeux de recherche et de professionnalisation (Barbier, 2001 ; Barbier & Durand, 2003 ; Durand & Fabre, 2007). Pour une meilleure compréhension de l'activité dans différents domaines de l'éducation et de la formation (Leblanc *et al.*, 2008 ; Linard, 2004), elle encourage également le développement de recherches contextualisées (Durand, 2008) et un rapprochement avec d'autres disciplines en sciences humaines et sociales telles que, par exemple, la psychologie du travail et l'ergonomie de tradition francophone.

4. Questions de recherche

L'objet d'étude de cette thèse est la formation dite « *de terrain* » des enseignants novices (EN) (ou professeurs stagiaires) du second degré. En deuxième année d'I.U.F.M, cette formation contribue à leur accompagnement pendant leur stage en responsabilité réalisé en établissement scolaire. Plus particulièrement, cette thèse prend pour support l'aménagement proposé par l'I.U.F.M. Célestin Freinet-Académie de Nice, pour coordonner le tutorat et la supervision et instaurer un réseau d'aide des EN qui puisse aider

au développement de leur activité professionnelle. Sur ce point, les limites de cet aménagement et de la collaboration effective des formateurs nous invitent à questionner les modalités d'une véritable activité conjointe entre les TU et/ou les FU et les EN et ses effets sur l'apprentissage générique du métier d'enseignant et du métier de formateur d'enseignants. Les situations de formation et de travail qui les réunissent répondent à des contraintes contextuelles et l'activité qu'ils mobilisent possède une historicité. Saisir cette complexité à partir de problèmes technologiques nous semble déterminant pour la conception d'une formation adaptée aux difficultés concrètes rencontrées sur le terrain (Bertone *et al.*, 2009 ; Cartaut, Chaliès & Bertone, *soumis* ; Durand, 2008). Enfin, notre perspective s'attache à appréhender la formation à partir du rapport *apprentissage, développement et activité*. À cette fin, nous proposons la mobilisation de plusieurs disciplines et champs de pratique en sciences humaines et sociales sans pour autant inscrire cette démarche dans une multiréférentialité. Plus précisément, c'est à partir d'un cadre théorique composite que cette thèse analyse l'histoire de l'activité conjointe et collaborative des protagonistes de la formation dite « de terrain » afin de documenter le développement de leur expérience dans les situations de formation qui les réunissent. Deux questions principales seront déclinées autour de cet objectif :

Quelles sont les circonstances et les modalités qui permettent d'instaurer une activité conjointe et collaborative entre les protagonistes des situations de tutorat (TU | EN) et/ou de supervision (TU | FU | EN)²¹ ?

Est-ce que cette activité conjointe et collaborative en situation d'entretien est propice à l'apprentissage (a) du métier d'enseignant, (b) du métier de formateur d'enseignants et ouvre la voie au développement de l'activité professionnelle des EN ou des TU ?

Les résultats de cette étude devraient permettre de dégager des pistes de principes d'aide à la conception de dispositifs de formation dans le contexte des *masters enseignement*.

²¹ Par convention, le symbole « | » définit un rapport dialectique.

Chapitre 2. Un cadre théorique composite

Ce chapitre est composé de quatre sections. Il est consacré à la définition de l'objet théorique de cette thèse et en précise l'orientation transformative et développementale ainsi que ses fondements épistémologiques et ontologiques. Chaque section, sous la forme d'encadrés, met en rapport les présupposés théoriques du cadre théorique composite de cette thèse avec son objet d'étude.

La **Section 1** présente les fondements d'une psychologie générale du comportement humain à partir desquels est envisagée la complémentarité possible entre une psychologie historico-culturelle et une théorie de l'activité sur laquelle repose le cadre théorique composite de cette thèse. Une synthèse finale formalise les enjeux d'une telle perspective pour une théorie de la formation « *orientée activité* ».

La **Section 2** présente les présupposés historico-culturalistes retenus pour l'étude du rapport apprentissage | développement chez un adulte novice qui apprend un métier ou participe nouvellement à des pratiques socioculturelles dans des milieux institutionnels précis.

La **Section 3** rend compte de la contribution d'une théorie psychologique de l'activité humaine à l'analyse du rapport apprentissage, développement et activité chez l'adulte en situation de formation. La complémentarité de cette contribution avec une approche historico-culturaliste est mise en perspective avec les circonstances et modalités susceptibles d'instaurer une activité conjointe et collaborative dans les situations de tutorat et/ou de supervision.

La **Section 4** explicite les fondements théoriques d'un protocole expérimental permettant l'étude du développement de l'expérience vécue des protagonistes réunis dans ces situations de travail et de formation.

1. Préambule conceptuel à propos d'une psychologie générale du comportement humain

Cette section présente de manière exégétique les orientations épistémologiques et ontologiques sur lesquelles repose le cadre théorique composite de cette thèse. Sa première finalité consiste à préciser les fondements philosophiques d'une psychologie générale du comportement humain ainsi que les prolongements que nous souhaitons y donner dans la perspective d'une formation « *orientée activité* ». Ce préambule s'efforce également de clarifier la signification de certains concepts auxquels nous nous rapportons, tels que la « *conscience* » et « *l'activité* », en fonction des différentes périodes constitutives de l'édifice théorique de Vygotski et de Léontiev. En ce sens, nous rappelons (a) le contexte original des citations extraites de publications francophones, anglo-saxonnes ou américaines, ainsi que (b) les propositions de révisions conceptuelles que nous retenons et développons dans les sections suivantes.

1.1. *Avant-propos*

Considéré comme un *génie* ou encore un psychologue *talentueux et doué en tout genre*, Vygotski²² (1896-1934) a eu une production scientifique très conséquente (deux cents textes scientifiques dont vingt ont disparu au cours de la seconde guerre mondiale) (Bronckart, 1985) avant de décéder en 1934. La période de censure sous le régime politique stalinien et qui a commencée en 1933,²³ le « *condamna à l'oubli après sa mort* », ses ouvrages étant retirés de la circulation commerciale (Bronckart, 1985, p.15). Le début de la guerre a également retardé la publication et la traduction de certains de ses manuscrits ainsi que ceux de ses étudiants et proches collaborateurs (Rochex, 1997). En outre, la purge politique engagée en 1936 a eu des effets dramatiques voire dévastateurs sur la réorganisation des recherches engagées par l'école Vygotskienne (Yasnitsky & Ferrari, 2008). De manière générale, ce sombre contexte historique et politique conduit certains

²² Il existe plusieurs graphies pour le patronyme de cet auteur selon une traduction anglaise ou française : Vygotsky, Vygotski et Vigotsky. Nous utiliserons la seconde et son dérivé « *vygotskien(ne)* » mais nous respecterons les autres usages dans les citations.

²³ Le comité central du parti Communiste établit un décret en 1936 contre les recherches en pédologie considérées comme « *pervertives* », « *déviation nationales* » ou encore qualifiées de « *fascistes* ». Après la mort de Vygotski, ses étudiants et collaborateurs de l'école de Kharkov s'éloignent des domaines de recherche en rapport avec la pédologie et la pédagogie mais subissent malgré tout de fortes pressions politiques, sont considérés pour certains comme des contre-révolutionnaires, voire sont arrêtés et emprisonnés.

auteurs à qualifier cette période de « *hiatus majeur aux connaissances américaines sur les recherches de la psychologie soviétique* » (Cole, 1977) et de « *point noir [ou aveugle] dans l'histoire de la psychologie* » (Sokolova, 2003 ; Yasnitsky & Ferrari, 2008). De fait, ce n'est qu'à partir des années soixante-dix que l'œuvre riche et diversifiée de Vygotski a été « *(re)-découverte* » au plan international, initialement en Amérique, puis dans les années quatre-vingt en Europe de l'Ouest (Davydov & Radzikhovskii, 1985 ; Veresov, 2005). Toutefois, cette « *(re)découverte* » s'est faite à partir de traductions (en langue anglaise, espagnole et encore trop rarement en français) ne permettant pas d'apprécier la signification originale de plusieurs concepts (tels que « la conscience » et « l'activité ») au cœur de son édifice théorique. En outre, sans opérer une distinction entre Vygotski le théoricien en psychologie et métapsychologie et Vygotski le psychologue (Davydov & Radzikhovskii, 1985), l'usage fait de ces concepts entre 1917 et 1934 peut paraître incohérent (Wertsch (1985c). Quelques préalables sont donc nécessaires pour rendre compte de la démarche scientifique de l'auteur et de son évolution « *vers la création d'une théorie du matérialisme psychologique* » considérée à la lumière du marxisme (Vygotski, 1927/1999, p.289). Cette évolution est établie à partir de trois principales périodes (Van der Veer, 1984 ; Veresov, 2005) :

- 1) Première période : du réflexe au comportement social (1917/1924) ;
- 2) Deuxième période : du comportement social au matérialisme psychologique (période préclassique, 1925/1927) ;
- 3) Troisième période : une psychologie historico-culturelle (période classique) c'est-à-dire les fondements d'une métathéorie psychologique (fin 1927/1934).

Si la troisième période (1927/1934) est généralement considérée comme la plus importante, les deux autres sont essentielles pour comprendre la genèse philosophique de la métathéorie psychologique de Vygotski (Van der Veer, 1984). Cette section s'efforce donc d'en faire une présentation synthétique.

1.2. Du réflexe au matérialisme psychologique

Au cours de la période 1917-1924, Vygotski s'intéresse particulièrement à la *Réflexologie* de Kornilov et à sa tentative pour développer une psychologie marxiste dont il fera la critique quelques années plus tard (Vygotski, 1927/1999). Il est alors persuadé que le *réflexe* peut être un principe exploratoire de l'esprit humain et de la conscience.

Précisément, sa communication « *Méthodes d'investigations Réflexologiques et Psychologiques* », faite à Petrograd en 1924 lors du Congrès de Psychoneurologie, rend compte de sa tentative d'associer la réflexologie (comme méthode d'analyse scientifique) et la psychologie (comme science du monde subjectif de l'individu) pour « *créer une psychologie objective de la conscience basée sur une méthode moniste et matérialiste* » (Veresov, 2005, p.33). Son projet le conduit alors à définir la conscience comme un « *réflexe de réflexes* » et à se positionner comme « *plus réflexologiste que Pavlov* » (Vygotski, 1926, p.42).

Après 1925, Vygotski mesure les limites d'un apport de la *Réflexologie* à son projet scientifique et change radicalement de position en affirmant que « *le comportement n'est pas la somme de réflexes* » (Vygotski, 1925/2003, p.67) et que « *la conscience est un problème de structure du comportement* » (ibid. p.70) ou encore une « *réfraction réitérée des réflexes* » (ibid. p.80). Dès lors, dans son étude du « *comportement humain considéré comme un réflexe réversible* » (Veresov, 2005, p.35), il postule un lien entre la conscience individuelle et les mécanismes sociaux de communication dont le langage. S'il considère que la philosophie marxienne peut contribuer à une psychologie scientifique, Vygotski ne peut toutefois y parvenir sans la création d'une méthodologie. Sur ce point, il fournit une première esquisse théorique du problème de la conscience dans son article *La conscience comme problème de la psychologie du comportement* (Vygotski, 1925/2003). Pour l'auteur, l'objet central de la psychologie devient l'étude des phénomènes de conscience et les ignorer rend impossible l'analyse du comportement humain dans sa complexité ainsi que l'étude du fait psychique dans sa spécificité. Comme il le note (Vygotski, 1925/2003, p.62), « *en ignorant le problème de la conscience, la psychologie se ferme elle-même la voie d'accès à l'étude des problèmes tant soit peu complexes du comportement humain* ». Cette orientation épistémologique et ontologique oppose alors son édifice théorique aux psychologies matérialistes réductionnistes et idéalistes subjectivistes prédominantes à l'époque.

À la suite de James (*Does consciousness exist ?*, 1904/1976), la conscience caractérisée comme fonction permet à Vygotski « *de la rendre accessible au plan méthodologique par l'intermédiaire de la notion d'activité comme médiation entre l'humain et son milieu* » (Davydov & Radzikhovskii, 1985, p.46). Toutefois, une distinction doit être opérée entre *la conscience* et *le processus de prise de conscience*. En effet, si « *la conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues* » (Vygotski,

1925/2003, p.78), « *le mécanisme du caractère conscient, c'est aussi le mécanisme de transmission des réflexes d'un système à un autre* » (ibid. p.79). Cette distinction fondamentale a été rendue confuse par « *une traduction souvent approximative de la notion russe de conscience (soznanie)* » (Wertsch, 1985b, p.188) mais aussi par « *l'ancrage initial des recherches de Vygotski en réflexologie* » (Davydov & Radzikhovskii, 1985, p.47). En effet, la réalisation consciente ou prise de conscience (*osoznanie*) est une forme particulière de la conscience (*soznanie*) définie par Vygotski par « *la dynamique de son organisation interfonctionnelle* » (Wertsch, 1985b, p.207). Dans cette perspective, l'étude de la conscience doit se faire « *du point de vue de la théorie de la localisation* » et l'analyse psychologique du comportement humain « *doit se baser sur la théorie de la structure systémique et sémantique de la conscience de l'homme* » (Vygotski, 1934/1983, p.303). L'auteur défend ainsi une conception systémique des fonctions psychiques supérieures et du processus de conscience (*osoznanie*) considéré comme « *traduction d'une activité en une autre activité, liaison entre activités* » (Clot, 2003, p.12), ou encore « *interaction, réflexion, excitation mutuelle de différents systèmes de réflexes* » (Vygotski, 2003, p.79). À partir de 1935, Akonine et sa notion de « *système fonctionnel du cerveau* » prolongera cette approche qui sera documentée empiriquement par Luria dans ses recherches cliniques sur la mémoire et l'aphasie sémantique. Le legs scientifique de Vygotski en psychoneurologie, sera prolongé par l'auteur selon lequel « *la communication verbale est le ressort de la modification de l'organisation cérébrale de cette même activité* » (Luria, 1985, p.228). Dans cette perspective, le système nerveux central de l'homme (SNC) possède des lois de fonctionnement spécifiques, c'est-à-dire « *conceptuelles* », mais dans le sens de « *culturellement modelables de l'extérieur* ». Cette relation se retrouve dans les orientations pédologiques données à l'expédition réalisée en Asie centrale (1931-1932), déléguée par Vygotski à Luria. Ses résultats montrent les différences de développement intellectuel entre de jeunes adultes issus d'un milieu industriel et ceux de milieu rural et qui appartiennent à des minorités nationales. Le rapport de dépendance réciproque entre le *cerveau, la pensée et la culture* (« *brain, mind and culture* ») et son incidence sur le développement inspira la théorie psychologique dialectique et multiculturaliste de Riegel (1976) (Meacham, 1999, p.138) présentée en fin de chapitre.

1.3. Les fondements d'une psychologie marxiste considérée comme science

Comme de nombreux autres psychologues soviétiques des années 1920, Vygotski a créé son système théorique en utilisant les thèses d'une philosophie marxienne ainsi que les faits et concepts qui existaient dans diverses théories psychologiques (Davydov & Radzikhovskii, 1985). Son ouvrage *La signification historique de la crise en psychologie* (1927/1999) rend compte de sa connaissance des débats internationaux à l'origine de la tourmente traversée par la psychologie de l'époque. Cet ouvrage préfigure la solution qu'il propose pour aborder de manière scientifique le problème de la conscience en psychologie (Rochex, 1997 ; Robbins, 2003 ; Veresov, 2005). Pour Vygotski, *marxiste* est synonyme de *scientifique*. Le caractère fondamental de la réforme qu'il propose, l'étendue de sa tâche, son contenu et sa méthode d'exécution visent la transformation de la psychologie « *en science véritable et non à sa concordance avec la théorie de Marx* » et à cela il rajoute « *qu'aucune autre psychologie ne peut exister* » (Vygotski, 1927/1999, p.308-309). Il propose donc de créer « *son Capital* » (ibid., p.285), c'est-à-dire une psychologie dont les concepts seraient formulés en dépendance directe avec *le matérialisme dialectique* afin d'exprimer et de décrire scientifiquement son objet, découvrir l'essence d'un domaine donné de phénomènes, les lois de leurs changements, leurs caractéristiques qualitatives et quantitatives et leur causalité. Sur cette base, il propose de constituer un système conceptuel intégré (une métathéorie) rendue possible par « *la scission de la psychologie elle-même* » (Moro, Rodriguez & Schneuwly, 1990, p.6). L'originalité de cette « *troisième voie épistémologique* » (Davydov & Radzikhovskii, 1985 ; Rivière, 1990b) est de concilier une conception moniste et dialectique des rapports entre l'humain et le monde (psychique | matériel ; corps | esprit ; interne | externe ; biographie | histoire, etc.) et du fonctionnement interpsychologique et intrapsychologique (individuel | collectif ; sujet | objet, etc.) (Roth & Lee, 2007, p.195-197). Sa finalité est de permettre d'aborder d'une part « *le problème de la conscience du point de vue méthodologique* » (Davydov & Radzikhovskii, 1985, p.42) et d'autre part, de mettre en relation les phénomènes proprement psychiques avec les phénomènes d'ordre comportemental dans une approche alternative au dualisme cartésien (Berducci, 2004 ; Stetsenko, 2005 ; Robbins, 2003).

1.4. *Le concept d'activité comme principe explicatif de la théorie psychologique de Vygotski*

Pour Davydov et Radzikhovskii (1985, p.35) Vygotski est « le fondateur d'une théorie psychologique basée sur le concept d'activité (*deyatel'nost*) (*labor activity*) » considérée « au plan méthodologique comme le lien entre le monde externe et la conscience » (Moro, Rodriguez & Schneuwly, 1990, p.8). Dans cette perspective, l'activité psychique devient le principe explicatif de la métathéorie psychologique de Vygotski. Au travers des rapports sociaux entre les hommes, cette activité est médiatisée par des instruments psychologiques, des outils et des « *objets culturels* » (Hatano & Wertsch, 2001 ; Wertsch & Rupert, 1993) grâce auxquels se transmettent et s'élargissent les expériences possible. Concernant le concept d'activité, traduit en anglais par « *activity* », Veresov (2005) apporte une précision terminologique importante concernant deux significations distinctes en russe :

- *Aktivnost* renvoie aux processus physiologiques actifs dans l'organisme (en allemand l'équivalent d'*Aktivität*) ;
- *Deyatel'nost* se rapporte à l'activité pratique, à l'organisation sociale, à l'activité d'un individu orientée vers un but ou un objet en situation de travail (*trudovaya deyatel'nost*) (en allemand l'équivalent de *Tätigkeit*).

D'après l'auteur, dans les textes rédigés par Vygotski entre 1924 et 1927, la notion d'activité écrite *deyatel'nost* a comme signification *Aktivnost*. Toutefois, au cours de la période fondatrice d'une psychologie historico-culturelle comprise entre 1927 et 1934, la signification du concept est *Tätigkeit* (Veresov, 2005, p.41). Cet éclaircissement est important car dès 1930 Vygotski choisit la signification du mot comme unité d'analyse de la conscience qui est alors étudiée « *quasi indépendamment du problème de l'activité comme principe explicatif général* » (Wertsch, 1985b, p.199). Ce constat amène Davydov et Radzikhovskii (1985, p.58) à qualifier de *formelle* et non de *dialectique* l'analogie entre processus de travail (« *processes of labour* ») et processus psychiques (« *mental processes* ») puis entre instruments ou outils de travail (« *tools of labour* ») et instruments psychologiques (« *psychological tools* »). Il s'agit pour Léontiev et ses collaborateurs d'une contradiction dans l'édifice théorique de Vygotski entre la méthode expérimentale-développementale et les principes fondateurs de la philosophie marxienne.

1.5. La première génération des théories de l'activité

Les écrits de Vygotski ont essentiellement porté sur les principes fondateurs de sa théorie et de sa méthode. Ce sont « *ses élèves, collaborateurs et successeurs qui les ont prolongés dans de nouvelles perspectives de recherche* » (Cole & Scribner, 1978, p.11). L'usage fait ultérieurement par l'école de Karkhov du legs scientifique de Vygotski ne fait pas consensus. Certains auteurs évoquent une « *distorsion* » dans les théories de l'activité ou une approche de l'activité en psychologie. D'autres considèrent qu'il s'agit de « *deux paradigmes complémentaires à l'intérieur de l'école vygotskienne* » (Yasnitsky & Ferrari, 2008, p.130). En ce sens, les prolongements d'une psychologie historico-culturelle dans les théories de l'activité sont décrits comme « *deux étapes historiques et théoriques du développement d'une psychologie marxiste* » définie comme une science générale du comportement humain (Veresov, 2005, p.40). Sur ce point, Léontiev note que les « *idées avancées par L.S. Vygotski à son époque ne constituaient pas un système psychologique achevé. Elles exprimaient plus l'approche du problème que la solution* » (Léontiev, 1972/1981, p.145). Galpérine prolonge cette affirmation en précisant que « *Léontiev avait remarqué un certain nombre de lacunes [dans le système des idées de Vygotski]. Tout l'effort du collectif des chercheurs fut consacré à les combler de manière théorique et expérimentale* » (Galperine, 1983, p.240). Ce sont donc les travaux de Léontiev, ceux de Rubinstein et de certains collaborateurs de l'école de Karkhov (Yasnitsky & Ferrari, 2008) (Zaporozhets, Bozhovich, Galperine, Asnin, (P.) Zinchenko, Lukov, Khomenko, Kontsevaya, Rozenblyum) qui ont contribué, après la seconde guerre mondiale, aux fondements des théories de l'activité dans la perspective de la *Première Thèse sur Feuerbach* de Marx (1845) (Veresov, 2005 ; Wertsch, 1985 ; Zinchenko, 1985).

1.6. L'activité individuelle comme système dynamique inscrit dans un milieu socioculturel

Léontiev précise le concept d'activité (*deyatelnost*) en ces termes (Léontiev, 1981, p.9) :

« It is our position that the proper way for psychology (...) is to introduce the category of object-type activity (gegenständliche Tätigkeit) (...). We are speaking here about activity, not about behaviour or the processes of nervous physiology ».

Pour l'auteur, la psychologie du comportement humain doit se porter sur les activités concrètes d'individus, lesquelles prennent place dans une situation pouvant être collective, c'est-à-dire réalisée conjointement avec d'autres. Dans cette perspective, l'activité psychique est consubstantielle à « l'activité matérielle²⁴ » ou « d'objectivation » (Friedrich, 1997, p.26) et la structure de la conscience est déterminée par la structure de l'activité humaine « créée par les conditions sociales et les rapports humains qui en découlent » (Léontiev, 1972/1981, p.91). L'auteur annule ainsi la différence fondamentale entre activité externe et interne au profit du couple formé par « l'activité orientée objet ».

Dans cette perspective, « le schème activité, action, opération » (Davydov & Radzikhovskii, 1985, p.60) devient l'élément principal de l'étude du comportement humain. Il peut être considéré comme « la pierre angulaire des formes actuelles des théories de l'activité » (Roth & Lee, 2007, p.189). Au plan méthodologique, il s'est agi pour l'auteur de « trouver la structure de l'activité humaine engendrée par des conditions historiques concrètes, puis, à partir de cette structure de mettre en évidence les particularités psychologiques essentielles de la structure de la conscience des hommes » (Léontiev, 1972/1981, p.91-92). La macrostructure de l'activité, c'est-à-dire son organisation fonctionnelle, a été commentée par plusieurs auteurs (Davydov & Radzikhovskii, 1985 ; Rochex, 1995) (Figure 4).

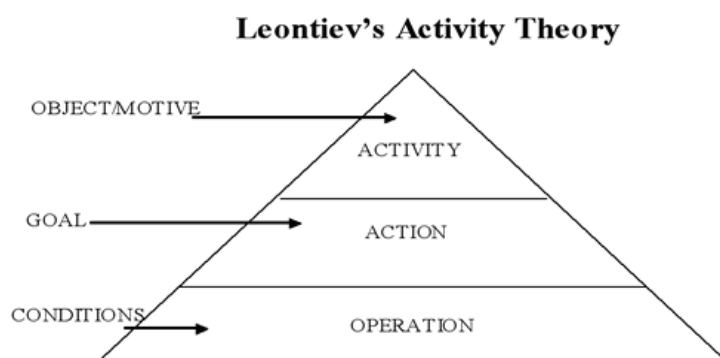


Figure 4 : L'organisation fonctionnelle de l'activité (d'après Léontiev, 1972/1981)

Au niveau méthodologique, le caractère tautologique d'une analyse de l'activité par la macrostructure de l'activité n'est pas exempt de critiques. Il s'agit néanmoins d'un instrument d'analyse de la régulation ou de la dérégulation de l'activité, c'est-à-dire sa transformation possible ou impossible. C'est à cette fin qu'il sera utilisé dans notre étude.

²⁴ L'auteur précise que la traduction du russe est approximative et que l'adjectif « matériel » associe plutôt le fait que l'activité se déroule sur le monde réel qu'elle contribue à transformer alors que l'adjectif « objectif » peut être considéré comme plus approprié par rapport à la définition du reflet conscient chez Léontiev.

1.7. Synthèse : une troisième voie pour « franchir le gué » entre une théorie de l'enseignement et une théorie de la formation

Cette section rend compte du rôle et du statut accordé au concept d'activité comme point d'achoppement principal entre une psychologie historico-culturelle et une théorie de l'activité chez Léontiev. Plus précisément, Vygotski s'est focalisé sur « *les rapports entre le fonctionnement et le développement de l'activité individuelle dans sa relation dialectique avec le contexte des pratiques socioculturelles médiatisées dans lequel elle s'inscrit* » (Van Huizen, Van Oers & Wubbels, 2005, p.271). Ceci concède à l'activité le statut de moyen méthodologique pour étudier le lien de la conscience avec le monde externe et ceux entre apprentissage et développement. Pour Léontiev, l'activité est à la fois un objet d'étude et le moyen méthodologique permettant de spécifier le comportement humain dans son rapport à un milieu social et institutionnel, dans lequel les processus psychologiques se produisent. Ce présupposé l'oppose à Vygotski en ce qui concerne le processus de conscience et le rôle du signe langagier comme moyen de pensée réflexive. Toutefois, nous suivons volontiers Lucien Sève lorsque celui-ci note que « *l'approche dialectique du développement* » chez ces deux auteurs est fondée sur le principe selon lequel « *c'est l'unité des contraires* » et « *leur interpénétration* » (Sève, 2002, p.257 et 259) qui est une force motrice. Il rappelle à ce titre la mise en garde de Vygotski contre les illusions du positivisme (Vygotski, 1931-1933/1998, 1931/1978) et note combien « *la prise en compte de la philosophie marxienne est éclairante pour la psychologie elle-même* » (ibid., p.261). Le Vygotskisme « *n'est pas une doctrine close, c'est un chantier ouvert* » (ibid., p.263) que Léontiev a fait sien partiellement. Certes, celui-ci reste en deçà de Vygotski sur le problème de la signification qu'il considère comme neutre, dévitalisée, sorte de cristallisation sédimentée du patrimoine de l'espèce, qu'il incombe à chacun de se réapproprier par une activité adéquate dans la médiation de ses rapports avec d'autres hommes. Mais tous deux (Vygotski à la fin de sa vie) s'accordent pourtant à considérer que les investissements vitaux ou la mobilisation subjective participent à des contradictions motrices qui contribuent à la dynamique transformatrice de l'activité, c'est-à-dire à son développement. Il ne s'agit pas de défendre ici « *le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle* » (Friedrich, 1997) mais de retenir quelques éléments aidant à concevoir une complémentarité partielle mais que nous pensons possible. En retenant l'activité comme unité d'analyse du comportement humain permettant à la fois de rendre

compte du *trait d'union* ou des *ratés* entre les hommes et le monde et des relations de contraintes mutuelles entre l'individuel et le social, ces deux approches nous semblent pouvoir être mises en perspective avec une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en situation de formation et/ou de travail.

Sur ce point, les enjeux d'une telle complémentarité théorique sont de définir les principes d'une théorie de la formation « *orientée activité* » dans le contexte actuel du processus de professionnalisation de l'enseignement et de « l'universitarisation » des parcours de formation. Il est possible de considérer que ce contexte sollicite encore plus qu'auparavant des échanges, des collaborations voire une convergence des travaux de recherche entre les sciences de la formation et de l'éducation et les sciences du travail autour de nouvelles problématiques centrées sur l'expérience et son développement. (Barbier & Durand, 2003 ; Durand & Fabre, 2007). À l'aune d'une psychologie du développement de l'activité humaine et d'une psychologie du travail, la centration sur l'action située d'enseignement et les référentiels de compétences invitent les sciences de la formation et de l'éducation à faire référence à l'analyse du travail en formation professionnelle (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008) et à « *franchir le gué* » qui sépare une approche cognitiviste centrée sur les savoirs formels liée au déterminisme de l'aspiration à la scientificité et une approche centrée sur la pratique liée au déterminisme de l'expérience ordinaire (Durand & Fabre, 2007 ; Linard, 2004). Une « *troisième voie* » établirait que le développement de l'activité professionnelle des formateurs d'enseignants (TU et FU), comme celui d'enseignants plus ou moins novices (EN) qui découvrent un domaine d'activités ou de pratiques sociales, ne peut pas être étudié sans une approche contextualisée (Durand, 2008). Mais en outre, cette « *troisième voie* » ne pourrait faire abstraction d'un questionnement à propos du rapport entre apprentissage et développement chez l'adulte et des modalités d'une alternance effective entre l'action de conceptualisation et l'efficacité de l'action conceptualisée en situation de travail. C'est la raison pour laquelle, à partir de l'étude de situations de formation dites « *de terrain* », nous mobilisons un cadre théorique composite qui, dans la continuité des fondements marxistes et spinozistes d'une psychologie historico-culturelle et d'une théorie de l'activité, propose d'étudier ces questions (a) sans circonscrire l'apprentissage à une construction de savoirs, (b) en y incorporant la capacité des acteurs à signifier autrement leur expérience et (c) à s'engager dans des pratiques sociales et culturelles selon des modalités opératoires complexifiées et des intentions modifiées.

2. Présupposés historico-culturels pour l'étude du rapport apprentissage | développement de l'activité

2.1. *Un développement psychologique artificiel, social et médiatisé*

Vygotski s'est appuyé sur *la Sixième Thèse sur Feuerbach* de Marx (1845) d'une part et sur *La Dialectique de la nature* d'Engels (1883) d'autre part, pour fonder ses postulats des origines sociales de la conscience et d'un développement historico-culturel du comportement humain. Dans son ouvrage, Engels accorde un rôle central aux instruments (ou outils) dans l'évolution de l'activité de travail en réponse aux besoins vitaux de l'homme. Précisément, Vygotski s'est inspiré de la notion de « *médiation instrumentale* » pour fonder l'analogie entre les instruments techniques et les instruments psychologiques (Davydov & Radzikhovskii 1985, p.55) et pour valoriser le rôle du langage dans le développement du psychisme. Analogues mais pas synonymes dans la mesure, en effet, où les systèmes de signes sont considérés par Vygotski comme « *les instruments de l'activité psychologique au sens d'Aktivnost en russe c'est-à-dire l'activité comme processus physiologique* » (Veresov, 2005, p.44). L'auteur précise cette distinction avec une illustration de la notion d'activité médiatisée (Vygotski, 1930/1985, p.43) (Figure 5) :

« *L'instrument psychologique se différencie fondamentalement de l'instrument technique par la direction de son action. Le premier s'adresse au psychisme et au comportement, tandis que le second, tout en constituant aussi un élément intermédiaire entre l'activité de l'homme et l'objet externe, est destiné à obtenir tel ou tel changement dans l'objet même (...) et restructure toute la constitution des opérations de travail* »

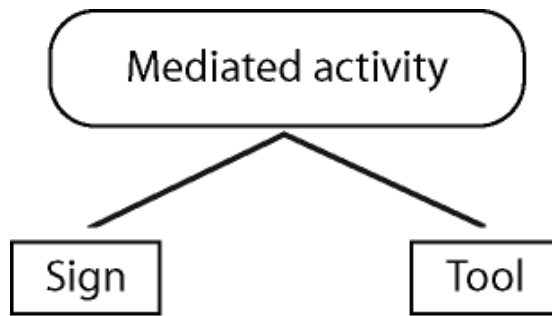


Figure 5 : L'activité médiatisée, une caractéristique commune du signe et de l'outil (d'après Vygotski, 1931/1978b, p.54)

Il résulte de ce postulat fondateur de l'interactionnisme social, que les instruments sont des moyens de contact avec le monde extérieur aussi bien qu'avec soi-même et que c'est à travers leur étude que se réalisera l'unification de la psychologie (Bronckart, 1985). C'est ainsi que le concept de médiation contribue à la révision du comportement humain considéré jusqu'alors comme une réponse directe à son environnement selon la formule Stimulus-Réponse (Roth, 2007) (Figure 6).

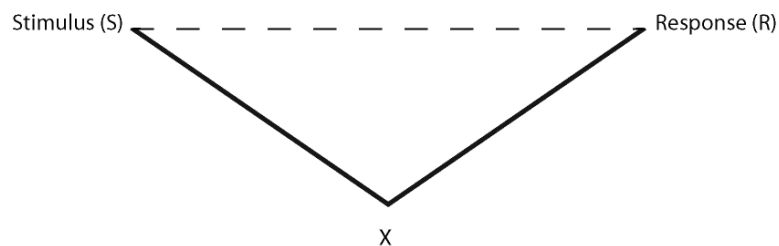


Figure 6 : Le modèle Vygotskien de l'acte médiatisé (Vygotski, 1978c, p.40)

Dans ce prolongement, à travers les trois générations de recherche d'une théorie de l'activité historico-culturelle (Cultural Historical Activity Theory), l'idée d'une médiation culturelle des actions a été communément définie par la relation triadique « *sujet, objet et artefact de médiation* » (Figure 7).

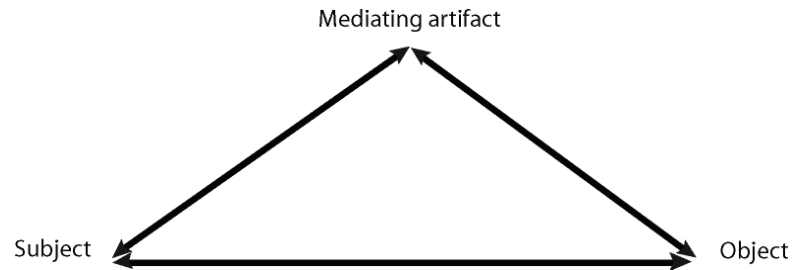


Figure 7 : Relation « sujet, objet et artefact de médiation » (d'après Engeström, 2001, p.134)

Le rôle attribué aux médiations sémiotiques dans l'étude du psychisme humain (Cole & Wertsch, 1996) conduit par ailleurs Vygotski à postuler l'existence de « *deux lignes distinctes d'évolution du processus de développement ontogénétique, l'une biologique ou naturelle et l'autre artificielle, externe ou historique* » (Wertsch, 1985b, p.42). C'est l'internalisation de la signification culturelle des systèmes de signes au cours d'interactions dialogiques et sociales qui est considérée comme la source de la transformation des fonctions psychiques élémentaires (ou fonctions naturelles) en fonctions psychiques supérieures (attention et régulation volontaire du comportement, mémoire, réflexion, généralisation). Sur ce point, certains auteurs proposent une révision de l'existence d'une ligne naturelle du développement explicable seulement sur la base d'une maturation organique ou biologique. Ces derniers considèrent qu'il s'agit « *d'une conception inadéquate des fonctions psychiques inférieures* » dont le caractère passif est erroné (Var der Veer & IJzendoorn, 1985, p.1). D'autres (Galpérine, Léontiev, Zinchenko, Zaporozhets, Bozhovich) y voient la manifestation d'un « *désintérêt ou d'une méconnaissance de la ligne naturelle du développement* » (Wertsch, 1985c, p.8) chez Vygotski. Précisément, les réflexions de Zinchenko et Zaporozhets (1966), Zinchenko (1967) et Elkonin (1966) sur la « *perception comme action volontaire* » et le rapport « *enactif* » du jeune enfant avec son environnement matériel et culturel montrent que le psychisme se développe également sur « *la base de l'orientation et de la régulation des processus liés à l'activité pratique* » (Var der Veer & IJzendoorn, 1985, p.6).

2.2. La Zone Proximale de Développement

Le concept de zone proximale de développement (ZPD) apparaît chez Vygotski en 1933 dans son article *Enseignement et développement mental* (Vygotski 1933/1985) puis dans le chapitre 6 de l'ouvrage *Mind in Society* (1978) ainsi que dans *Pensée et langage*

(1997). Il se rapporte à l'analyse faite par l'auteur du rapport enseignement | apprentissage | développement. Comme le note Schneuwly (2008, p.28), Vygotski conçoit le développement comme un processus incessant « *d'auto-mouvement* » ou « *d'autopropulsion* » qui résulte de contradictions entre différents aspects du fonctionnement psychique dues aux médiations sémiotiques opérées au cours de pratiques sociales et culturelles puis à leur appropriation. Toutefois sans pour autant en être simplement la traduction mécanique, chez l'humain ces « *auto-mouvements* » (propres à tout organisme vivant) sont dynamisés par l'action extérieure et artificielle de l'intervention éducative. Dans le cadre du monisme matérialiste spinozien auquel Vygotski adhérait, « *ces deux approches ne sont nullement contradictoires* » (Bronckart, 2008, p.239) et confèrent à l'enseignement un rôle décisif dans la « *stimulation* » du développement. C'est dans cette perspective que l'auteur propose le concept de ZPD. La traduction du terme russe signifie littéralement « *zone du développement le plus proche* » mais les publications francophones lui préfèrent les expressions « *zone proximale de développement* » et « *zone prochaine de développement* » (Schneuwly & Bronckart, 1985, p.117). Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une zone de possibles, autant que de non possibles ou bien de possibles non utilisés car c'est un « *champ de tensions et de résistances* ». Comme le note Bronckart, « *les apports externes ne sont générateurs de développement que dans la mesure où les conflits qu'ils engendrent sont « traitables » par la personne* » (Bronckart, 2008, p.240). Ce constat amène d'ailleurs Brossard (2002, p.243) à rappeler l'existence d'une phase d'abord inter-psychologique puis intra-psychologique dans la ZPD qui constitue un espace « *doublement borné* » et qui se transforme au cours d'un apprentissage. En effet, cet espace possède une limite inférieure (ce que l'apprenant sait faire seul) et une limite supérieure (ce que celui-ci sait faire avec l'aide d'autrui et sera en mesure d'accomplir seul demain). Le problème théorique que pose donc Vygotski est que « *l'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase* » (Vygotski, 1933/1985, p.104) mais s'ancre sur le niveau de développement actuel de l'enfant, c'est-à-dire sur des « *processus de maturation qui ont déjà eu lieu* ». Toutefois, cet apprentissage scolaire doit aussi tenir compte des processus « *qui sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir* » (Vygotski, 1933/1985, p.109). Il note à ce propos (Vygotski, 1997, p.352) :

« *La zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage (...). En*

collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul ».

Dans cette perspective, la ZPD permet d'évaluer les situations au cours desquelles les conditions d'apprentissage et les mesures pédagogiques contribuent au développement cognitif et culturel de l'apprenant ou du formé. Ainsi, « *le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* » (Vygotski, 1933/1985, p.109) et « *les processus du développement ne coïncident pas avec ceux de l'apprentissage mais suivent ces derniers* ».

Mais qu'est-ce qu'un bon enseignement et comment s'opérationnalise le travail dans la ZPD de l'apprenant (formé, tutoré, novice, pair) ? Vygotski ne s'est pas préoccupé de donner un contenu à la ZPD, ni en termes de situations ni en termes de formes d'activités. Il ne disposait tout simplement pas des moyens de la recherche contemporaine en didactique (Rochex, 1997). Toutefois, la spécificité de l'acte d'enseignement et d'éducation peut être associée à un processus de « *double sémiotisation* » (Schneuwly, 2008, p.29). La culture et le social sont des offres ou des potentialités qui instrumentent l'action individuelle qui hérite de ces traits. En d'autres termes encore, ces ressources externes devenues « *instruments psychologiques* », permettent d'agir autrement, de façon plus complexe et dans des situations diversifiées, par rapport au monde et aux autres. Elles sont donc sémiotisées à la fois par l'apprenant (pour en saisir la signification) et en même temps par ceux qui assistent ce processus et qui utilisent des outils sémiotiques pour guider, montrer, rendre attentif à tel ou tel aspect d'un « *objet d'apprentissage* » ou « *contenu culturel* » (Brossard, 2002). En ce sens, cet « *objet d'apprentissage* » doit non seulement « *être présent mais aussi pointé par celui qui interagit dans le processus d'appropriation* » (ibid., p.30). Sur ce point, « *la qualité du support verbal* » et des médiations opérées par l'individu le plus capable (enseignant, formateur, tuteur, pair plus expert) sont déterminantes « *pour permettre d'ajuster la guidance, ou l'étayage, au niveau de développement actuel du formé* » (Eun, Knotek & Heining-Boynton, 2008, p.135). L'interaction dissymétrique (verbale et non verbale) en dyade ou en petits groupes est qualifiée tantôt « *d'assistance* » (Rogoff, 1990), de « *participation guidée* » (Rogoff, 1997) ou encore « *d'étayage* », concept initialement rapporté à des situations expérimentales (Bruner, 1991, 1999 ; Bruner & Hickman, 1983) puis étendu à des situations contextuelles (Eggen & Kauchak, 1999 ; Verenekina, 2003 ; Wells, 1999). De manière générale, les interactions éducatives visent à généraliser les savoirs déjà-là chez l'apprenant (concepts

quotidiens) et à les faire intégrer dans un nouveau système conceptuel plus complexe (concepts scientifiques) qui transforme les premiers (germination des concepts quotidiens vers le haut). Toutefois, « *l'entrée dans les systèmes plus généraux (...) disciplinaires, dérivés de systèmes scientifiques ou d'expertise, nécessite un enseignement systématique qui ne suit pas, pour l'essentiel, les besoins et les motifs de l'élève* » (Schneuwly, 2008, p.32). Sur ce point, en rapport avec le continuum développemental proposé par Vygotski, la première étape de l'apprentissage chez le jeune enfant ou « *le novice absolu* » (Berducci, 2004) relève d'une forme de « *dressage* » caractérisée par l'usage fait par l'enseignant d'un pointage indicatif (geste) visant à faire associer par l'apprenant un signe (le mot) et son signifiant (objet matériel, expérience) pour en co-construire la signification. Cet enseignement « *ostensif* », au sens de Wittgenstein, est fondé sur un processus causal de type stimulus-réponse fortement behavioriste.

Dans cette recherche, nous retenons les principes vygotskiens d'un développement par internalisation (Matusov, 1998) ainsi que le postulat de l'antériorité de l'apprentissage qui ouvre la voie au développement de l'activité. Toutefois, rapportée au domaine de la formation d'adultes, l'analyse des rapports entre apprentissage et développement ainsi que l'usage du concept de ZPD nécessitent des ajustements. Tout d'abord, les EN ne sont pas toujours « *complètement novices* ». Si c'est parfois le cas, la plupart du temps ces derniers apprennent le métier d'enseignant en mobilisant d'autres expériences antérieures liées à l'encadrement éducatif, à leur parcours de formation ou encore à l'animation. Précisément, en situation de formation professionnelle comme le tutorat, la supervision ou encore les ateliers d'analyse des pratiques, les EN disposent de significations anciennes inhérentes à des concepts appris dans d'autres circonstances et auxquelles ils tentent d'associer leur expérience professionnelle quotidienne non sans difficulté et improductivité. La littérature du domaine ne manque pas d'exemples édifiants qui montrent également les limites d'une approche prescriptive et modélisante du tutorat (modèle du compagnonnage) où le rôle passif d'apprenti conféré aux EN circonscrit les situations d'entretien à des échanges stériles. Précisément, les EN ont besoin de confronter et de faire évoluer leurs représentations, conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage aux cours d'échanges formatifs voire de « *disputes professionnelles* » avec des pairs plus ou moins aguerris. Sur ce point, toute la difficulté de l'activité tutoriale tient au fait de dépasser « *un dressage initial* » en permettant aux EN d'utiliser les concepts

appris en situation de formation pour signifier autrement les expériences vécues en classe, les événements remarquables qui y surviennent et sur lesquels portent les jugements, les injonctions et les conseils des TU. Le développement de l'activité des EN dépend alors de leur capacité à utiliser des expériences de formation en situation d'enseignement et à transformer leurs actions situées conformément aux attentes socioculturelles de la communauté éducative. En outre, dans cette perspective, les TU et/ou les FU jouent un rôle déterminant dans l'évolution du point de vue personnel mais aussi professionnel des EN sur l'exercice du métier à travers « l'accompagnement historique » mis en œuvre pour susciter cette alternance entre les concepts et les contextes (de formation et de travail). Toutefois, l'influence des « croyances » ou des représentations *a priori* des TU sur les contenus de formation à adresser aux EN suscite parfois une incompréhension réciproque et des relations déphasées finalement défavorables à la mise en œuvre d'un suivi quotidien évoqué antérieurement. En conclusion et dans une perspective Vygotskienne, ceci nous amène à penser que l'apprentissage des EN et des TU, pose tout autant le problème de la « migration fonctionnelle » de l'expérience que celui de la « migration fonctionnelle » des concepts (Vygotski, 2003). En ce sens, certains postulats d'une psychologie historico-culturelle du comportement humain nous semblent permettre l'évaluation des situations à visée formative ancrées sur la ZPD des EN et/ou des TU ainsi que leur contribution à l'apprentissage et au développement de l'activité.

Dans cette perspective, nous considérons que les entretiens de tutorat et/ou de supervision sont des « événements intersubjectifs » (Brassac, 2001, 2003) qui relèvent d'échanges d'activités selon le principe dialogique de Bakhtine et Volochinov (1977), Bakhtine (1984, 1929/1998) et Volochinov (1981). Autrement dit, le discours des protagonistes s'inscrit dans un horizon social et culturel qui organise, oriente et construit de façon spécifique le thème (« contenu thématique que les interlocuteurs mobilisent à propos d'un objet auquel ils se réfèrent », Bronckart, 1997, p.100) de l'activité dialogique ainsi que le genre dont il relève (Clot & Faïta, 2000). Les présupposés retenus nous invitent à considérer que cette activité dialogique, entre les TU et/ou les FU et les EN, peut s'accompagner d'un « processus d'étayage » entendu comme « l'opérationnalisation technique » (Eggen & Kauchak, 1999 ; Verenekina, 2003) « du concept Vygotskyen de travail dans la zone proximale de développement » (Wells, 1999, p.127). Nous faisons donc l'hypothèse que l'analyse de cet étayage à propos « d'objets de l'activité d'enseignement » devenant « objets de l'activité de formation » (et leur thème associé)

apporte des connaissances sur la co-construction de la signification et l'usage collectivement convenu des concepts professionnels, actions et modalités opératoires en situation d'enseignement et de formation (Bertone, Chaliès & Clot, 2009). Par ailleurs, nous pensons que l'efficacité de cet étayage tient autant au contenu abordé qu'à l'adoption par les TU et/ou les FU d'une posture « *d'agents de développement* » (Rivière, 1990, p.93) de l'activité des EN. Sur ce point, la littérature du domaine met en évidence le caractère anxiogène des entretiens post-leçon au cours desquels les EN adoptent plus facilement une posture réactive et défensive que propice à l'analyse objective de leur expérience vécue en classe. Seules des compétences spécifiques dans la gestion des entretiens permettent aux TU d'impliquer les EN dans l'échange. Ceci est possible grâce à un questionnement non directif et instrumenté par des supports tels qu'une vidéo de la situation d'enseignement, des fiches d'observation, des travaux produits par les élèves. Ces conditions réunies sont alors propices à l'analyse conjointe de problèmes rencontrés par les EN et peut être complétée par des démonstrations. Dans ce contexte, « *le processus d'étayage* » mis en œuvre par les TU, préserve la relation tutorale d'*a priori* professionnels, de jugements portés « *à l'emporte pièce* » et de remarques subjectives ou gratuites.

Enfin, rares sont encore les recherches qui abordent le problème de « *la connaissance et de l'apprentissage dans et hors de l'école ou tout au long de la vie* » (Roth & Lee, 2007, p.186) ou interrogent le rapport entre l'intervention formative et l'émergence du processus de développement de l'expérience chez l'adulte (Vanhulle, 2008b). Retenir le principe selon lequel le développement est un processus « *d'auto-mouvement* » qui peut être provoqué de manière artificielle et externe, pose comme fondamental non seulement la prise en compte de la transformation du comportement opérée par les médiations sémiotiques (signes) et techniques (outils) mais aussi les caractéristiques des situations « *non naturelles* » au cours desquelles on agit selon les spécificités historiques et culturelles du groupe social auquel on appartient. De nombreux auteurs suggèrent donc une révision du concept de ZPD et proposent de l'étendre aussi bien à des situations formatives opérées hors du contexte scolaire qu'aux situations de travail (Clot, 1999, 2008 ; Cole, 1985 ; Engeström, 2001b ; Engeström & Miettinen, 1999 ; Eun *et al.*, 2008 ; Santos & Lacomblez, 2007 ; Wells, 1999) qui constituent en soi des lieux générant en permanence des « *zones de développement proche* » où sont susceptibles de se réaliser de multiples formes d'apprentissage (Billett, 2004, 2006).

2.3. *Le processus d'internalisation*

C'est la formule de Marx (1859) « *It is not the consciousness of men that determine their existence but, on the contrary, their social existence that determinates their consciousness* » qui, à partir de 1927, conduit Vygotski à considérer le monde social externe non plus comme un facteur du développement mais « *comme la source même de la pensée humaine* » (Veresov, 2005, p.42). Le social auquel l'auteur se réfère avec la notion de « *processus interpsychologique* » renvoie à « *des petits groupes et généralement à des dyades de personnes* » (Wertsch, 1985b, p.60 et 209) engagées « *dans des activités socioculturelles conjointes* » (Matusov, 1998, p.328). Au plan méthodologique, le concept d'internalisation permet à Vygotski de développer une approche dialectique de la transition entre les plans de fonctionnement interpsychologique et intrapsychologique où s'opère une transformation du « *phénomène social* » en un « *phénomène psychique* » (Wertsch, 1985b, p.63) et ouvre la voie d'une appropriation subjective de la signification (catégorisation généralisée, concepts). Le concept d'appropriation rend compte d'un processus mal décrit par la notion d'internalisation ou d'intériorisation car elle relève d'une transformation de sources externes en moyens d'agir sur soi et sur le monde. Apparaît ainsi le problème du rapport entre sens et signification. Pour Vygotski, le sens (*smysl*) est solidaire du rapport qu'entretient la pensée avec « *la sphère affectivo-volitive de la conscience* » qui englobe les émotions, les affects et les mobiles dans l'activité du sujet (Vygotski, 1935/1985, p.90). Ainsi, l'auteur considère-t-il que les significations (*znachenie*) des mots « *sont des formations dynamiques plutôt que statiques* » (Vygotski, 1935/1985, p.71) qui sont diversement actualisées et enrichies par la coloration affective du sujet. La loi fondamentale de la dynamique de la signification est fondée sur le principe d'un enrichissement du mot par le sens dans une situation contextuelle. Dans cette perspective, le sens du mot peut être considéré comme « *une recreation verbale située* » (Clot, 2002b, p.192).

Sur ce point, malgré des différences théoriques substantielles entre Vygotski et Léontiev, « *tous deux associent le processus d'internalisation à un devenir de la signification dans le sens et inversement* » (Clot, 2003, p.21). Toutefois, le modèle de développement par internalisation proposé par Vygotski documente peu la relation appropriation/externalisation, c'est-à-dire le processus au cours duquel les savoirs, savoirs faire et connaissances acquis et subjectivés, en retour, s'objectivent au contact de l'activité d'autrui dans des pratiques déterminées et décontextualisées (Matusov, 1998).

L'orientation ainsi donnée à son approche du rapport entre apprentissage et développement amène certains auteurs à formuler des propositions complémentaires (Lawrence & Valsiner, 2003 ; Léontiev (Léontiev, 1972/1981, 1984) qui cherchent à dépasser le problème d'un sujet à la fois submergé par le social et qui lui est en même temps irréductible.

2.4. *Un rapport de contrainte mutuelle entre le social et le subjectif*

Pour Léontiev, le processus d'internalisation n'est pas (Léontiev, 1981, p.56-57) *“the transferral of an external activity to a preexisting, internal “plan of consciousness”: it is the process in which this internal plane is formed”*. Cette affirmation signifie que l'analyse de l'activité s'ancre sur les caractéristiques réelles de l'interaction du sujet avec le monde qui l'entoure dans la mesure où « *le sens est avant tout un rapport qui se crée dans la vie, dans l'activité du sujet* ». Pour l'auteur, c'est « *le sens qui prédomine et s'exprime dans la signification* » et non l'inverse (Léontiev, 1972/1981, p.91). La signification est la « *cristallisation de l'expérience et de la pratique sociales (...) fixée par le mot ou la locution* » (...) *la forme sous laquelle l'homme assimile l'expérience humaine généralisée et reflétée (...) sous la forme de concepts, de savoir ou même de savoir-faire (mode d'action généralisé, norme de comportement, etc.)* » (ibid., p.86-87). La phase d'acquisition ou d'appropriation renvoie à un processus d'éducation et à des apprentissages donnant lieu à la création d'aptitudes nouvelles, « *de facultés spécifiquement humaines* » (ibid., p.248). Mais dans les situations formatives, non exclusivement scolaires, et dans une approche de l'activité « orientée objet », « *le reflet conscient* » émerge du conflit interne entre le sens des actions (rapport des motifs et des buts) et le degré d'assimilation ou d'appropriation (reconstruction) puis d'externalisation de la signification de ces actions par le sujet dans « *de nouveaux cycles d'activité dans sa vie sociale.* » (Stetsenko, 2005, p.83). Sur ce point, les travaux de Léontiev permettent de considérer un arrière plan socioculturel de la personnalité (« *self* ») (Stetsenko, 2005 ; Stetsenko & Arieviditch, 2004) ou de l'identité (« *licnost* ») (Van Huizen, Van Oers & Wubbels, 2005, p.273 ; Chaiklin, 2001, p.252) qui n'est plus circonscrite à un phénomène purement « *psychique* ».

Toutefois, entre Léontiev et Vygotski s'intercale une approche sociogénétique du processus *d'internalisation/externalisation* (Lawrence & Valsiner, 2003) qui permet de considérer l'esprit humain comme un système à la fois social et personnel où des relations

interdépendantes s'opèrent entre le sens et la signification. Pour ces auteurs, « *donner un sens* (« *making sense* ») à la perception de nouveaux événements est une activité d'interprétation » faite de résistance, d'acceptation, de tolérance ou de rejet et « *dont le creuset est le bagage préexistant des connaissances, croyances et émotions* » du sujet (Lawrence & Valsiner 2003, p.725). Le développement de l'activité naît ainsi « *d'un rapport de contraintes mutuelles ou bidirectionnelles* » (ibid., p.728) entre le collectif (social) et le personnel ou l'individuel (subjectif) « *qui co-évoluent, s'interpénètrent et s'influencent l'un l'autre (...) à travers la production matérielle et les échanges sociaux* » (Stetsenko, 2005, p.74). De ce point de vue, une situation d'apprentissage instaure une relation entre l'existant et le possible et donne lieu à une reconstruction subjective des normes et des attentes sociales. En d'autres termes encore, pour le sujet, « *tous les objets, les outils, les signes et l'activité des autres à son égard – pris dans des genres et réveillés dans l'échange – sont d'abord source de son développement puis ils deviennent des moyens au service de son activité personnelle, laquelle en retour, leur donne une deuxième vie* » (Clot, 1999, p.122). Comme le notent Lawrence et Valsiner (2003, p.748), « *l'esprit humain est social non pas parce qu'il se conforme aux normes externes sociales mais parce qu'il les transforme en créant sa propre culture personnelle* » ou encore « *un monde social à soi* » sur lequel se forge sa « *personnalité* » (« *self* ») (Stetsenko & Arieviditch, 2004) ou son « *identité* » (Van Huizen, Van Oers & Wubbels, 2005 ; Chaiklin, 2001) considérées comme un construit social.

Dans le prolongement des présupposés matérialistes dialectiques de Léontiev, cette approche sociogénétique du processus d'*internalisation* | *externalisation* et donc du rapport apprentissage | développement, pointe les limites de l'approche cognitive communément mobilisée pour étudier la construction de l'identité et des conceptions professionnelles des enseignants (« *self as teacher* »). Elle se distingue également du modèle de développement par participation (Lave & Wenger, 1991 ; Rogoff, 1990, 1997) très répandu dans la littérature du domaine sur la formation de terrain (Matusov, 1998) sans pour autant réfuter la possibilité de leur complémentarité dans le contexte d'une formation par alternance. Le présupposé selon lequel l'identité professionnelle possède toujours un arrière-plan socioculturel amène à considérer qu'elle ne relève pas plus d'un phénomène « *psychique* » que « *social* » mais davantage d'un rapport de contraintes réciproques de ces deux plans dans l'activité elle-même. Dans ce contexte, il paraît difficile de dissocier la construction

de l'identité professionnelle, du processus de développement de l'activité professionnelle des EN et de leur socialisation au sein d'une communauté de pratique. En outre, une approche de la formation « orientée activité » invite à reconsidérer les résultats de nombreuses études qui valorisent la « *réflexion sur l'action* » dans l'apprentissage du métier enseignant et qui présupposent les effets transformatifs des pratiques réflexives sur les actions professionnelles en classe.

3. Vers une théorie de la formation « *orientée activité* »

3.1. *La capacité à être affecté et le pouvoir d'agir sur soi et sur son milieu*

Vygotski s'inspire de l'éthique spinoziste (Spinoza, *Éthique* III, scorie 39, 1965, traduite en russe en 1911 à Moscou) pour établir une corrélation entre la capacité du sujet à être affecté et son pouvoir d'agir *prospectif* (Berducci, 2004 ; Derry, 2004). Cette influence se mesure dès ses travaux sur la psychologie de l'art, dans son ouvrage sur *l'Etude des émotions* (1931-1933/1998) et notamment l'article « *La théorie des émotions de Spinoza et de Descartes à la lumière de la psycho-neurologie contemporaine* » où il affirme que « *ce sont précisément les passions qui constituent le phénomène fondamental de la nature humaine* » (Vygotski, 1931-1933/1998, p.267). Spinoza insiste sur la nécessité de diriger les affects du sujet pour lui permettre d'augmenter sa puissance d'agir sur lui-même et sur le monde. En ce sens, l'auteur affirme que « *l'auto-détermination du sujet et sa liberté sont liées au contrôle par l'intellect des passions produites par des causes externes* » (Van der Veer, 1984, p.90). Chez Vygotski, les concepts (ou « *le cognitif* ») et les émotions (ou « *l'émotif* ») ne se disputent pas la maîtrise de la vie psychique (Clot, 2003, p.32). Pour le dire autrement, « *un cercle psychologique vertueux [peut être] engagé entre émotion et cognition* » (Clot, 2008, p.4) lorsque le sujet comprend les raisons de ses actions grâce à la réflexion et par la mobilisation de connaissances et d'idées adéquates. Ces ressources cognitives l'aident alors à se détacher des contingences de la nature (Derry, 2004, p.116-118 ; Van der Veer, 1984, p.90), c'est-à-dire à ne pas dépendre directement des déterminations de son environnement. Dans son édifice théorique, Vygotski reprend donc le principe selon lequel le sujet agit seulement dans la mesure où il comprend ce qu'il est en train de faire (Vygotski, 1933/1984, p.91) :

« We said that, as Spinoza correctly stated, the knowledge of an emotion changes this emotion and changes it from a passive into an active state. That I think about things outside of myself does not change anything in them, but that I think about emotions, that I place them in other relations to my intellect and other instances, will change much in my psychological life. To say in more simply, our emotions act in a complex system with our concepts (...) ».

Cette citation permet de considérer qu'un sujet affecté est capable, grâce aux concepts, de réguler son activité par la « *migration* » ou la « *mobilité* » fonctionnelle de ses émotions (Vygotski, 2003).

Dans cette perspective, *les émotions professionnelles* peuvent être des moyens de faire son travail mais toutefois seul « *un sujet capable d'être affecté* » peut « *faire de ses expériences vécues* » un objet (excitant) « *pour d'autres expériences vécues* » (Vygotski, 1925/1994, p.42) et s'éloigner progressivement de réactions instinctives et stéréotypées. Sur ce point, dans une clinique de l'activité, lorsque le cercle des processus psychiques se referme sur le sujet et qu'ils ne peuvent se transformer, le développement avorté de l'activité se perd en « *émotions qui dégénèrent en passions tristes* » alors potentiellement pathogènes pour la santé (Clot, 2008, p.7). Dans ce prolongement, la psychopathologie du travail ne manque pas d'exemples édifiants qui rendent compte de certaines formes du travail contemporain où la perte du sens de l'activité ampute le sujet de ses capacités à agir sur lui-même et sur son milieu (Clot, 2001b ; Lhuillier, 2006) et où l'activité empêchée est une source potentielle d'atteinte à la santé (Clot & Litim, 2008).

Rapporté aux situations de formation dites « *de terrain* », ce présupposé théorique condamne une approche du tutorat ou de la supervision qui tantôt désincarne l'activité des EN de ses émotions (approche cognitive et réflexive) tantôt considère l'activité comme irrémédiablement submergée par ces dernières (approche humaniste). L'approche développementale Vygotskienne établit l'existence d'un risque pour le sujet dans le fait d'être gouverné par « *un système psychologique sans mobilité fonctionnelle, amorphe, replié sur des rétractions et des impulsions défensives, obstruant les passages de la pensée à l'action et inversement* » (Clot, 2008, p.35). En situation de formation, notamment auprès d'EN en grande difficulté, dès lors, il apparaît essentiel que les TU et/ou les FU accèdent au sens de leur activité, c'est-à-dire aux liens entre leurs motifs d'agir et le but socio-institutionnel de leurs actions, pour conseiller de manière adaptée et lutter contre la dimension pathologique « *d'une sédentarisation* » des émotions. Précisément sur ce point, de nombreux résultats de la littérature du domaine permettent de considérer que l'analyse instrumentée de l'action d'enseignement des EN aide ces derniers à comprendre les raisons des problèmes qu'ils rencontrent en classe. Toutefois, cette entreprise de compréhension du sens de l'expérience vécue par les novices en situation de travail requiert de la part des EN, des TU et/ou des FU de s'accorder sur la signification des événements « *remarquables* » retenus pour l'analyse conjointe de problèmes professionnels identifiés

et circonscrits. Ce préalable permet alors la mobilisation de connaissances et d'idées adéquates pour aider les EN à se défaire des attaches initiales de leurs émotions. Adopter une posture « *d'agents de développement* » (Rivière, 1990, p.93) en entretien de formation afin d'investiguer le plan subjectif de l'activité, exige ainsi des TU et/ou des FU de dépasser l'empathie, le soutien émotionnel et les stratégies de préservation de la face. Ces présupposés théoriques permettent donc d'apprécier certains enjeux inhérents à une formation adaptée des formateurs d'enseignants qui serait susceptible de garantir la régulation de la dynamique anxiogène des entretiens de tutorat post-leçon ou des entretiens de supervision.

3.2. Le développement biphasé de « l'activité orientée objet » et le pouvoir d'action

L'activité (*deyatel'nost'*) est « *l'unité molaire* » de la vie (Léontiev, 1972/1981, p.46), c'est-à-dire qu'au niveau général de son analyse, celle-ci permet de spécifier le comportement humain étudié dans le milieu où se produisent les processus psychologiques. Léontiev propose trois niveaux différents de saisie : l'activité, l'action et l'opération.

Le premier niveau d'analyse définit l'activité comme « *un système dans un système de relations et de conventions sociohistoriques liées à un contexte ou milieu institutionnel (setting) (école, travail)* » (Léontiev, 1972/1981, p.47). Ce système possède des modalités de transformation et de développement qui lui sont propres. Il n'est pas déterminé par le milieu qui, tout au plus, « *guide le choix des actions et des opérations et détermine le fonctionnement signifiant de ces actions par rapport à l'objet de l'activité (la productivité dans le travail, l'apprentissage à l'école)* » (Wertsch, 1985b, p.212 et 215). L'opposition de Vygotski et de l'auteur à une conception déterministe du rapport du sujet à son milieu (psychologie behavioriste de Watson et Pavlov) se prolonge aux critiques plus récentes adressées par Wallon et Canguilhem au Taylorisme de l'entre deux guerres et des années 1940-1950. Il en va de même chez Meyerson qui considère que l'homme « *constamment pose des questions à son milieu matériel et à son milieu social* » et « *est transformé par l'un et par l'autre. Il y a constamment action réciproque du milieu et de l'agent, du technique et du mental, de l'expérience et de l'esprit* » (Meyerson, 1949, p.80).

Par ailleurs, les conduites de l'homme sont orientées vers un objet déterminé et possèdent une finalité. Elles sont marquées d'une appétence de l'achevé et du permanent

ce qui les distingue du comportement animal. Nous pouvons remarquer une certaine proximité avec l'affirmation de Meyerson qui note que « *l'homme naît dans un monde d'objets, d'œuvres, d'institutions, dans un monde de formes achevées, et il fabrique d'autres objets (...) analogues ou différents. Il ne travaille pas pour passer le temps, il travaille pour construire* » (Meyerson, 1949, p.81). En ce sens, il est impossible de saisir la complexité du psychisme humain ou « *les phénomènes cognitifs* » autrement qu'à travers le rapport qu'entretient le sujet au monde. En d'autres termes, il est essentiel d'analyser l'activité du sujet qui réalise, crée, interagit, accomplit et s'objective dans une matérialité physique en produisant une trace ou, dans le vocabulaire Meyersonien, une « *œuvre* » (Brassac, 2003 ; Meyerson, 1949). Cette approche prolonge l'orientation que souhaitait donner Vygotski à « *une psychologie attentive au côté concret, pratique de la conduite humaine* » (Bronckart, 1985, p.14). Dans le contexte d'une philosophie marxienne, le concept « *d'objet de l'activité* » formulé par Léontiev (1972/1981, 1984), « *visait à dépasser la dichotomie existante entre le plan individuel et le plan social de l'activité* » et proposait « *une conception de la subjectivité humaine (cognition, autorégulation, émotions et personnalité) ancrée dans une vision profondément sociale du développement* » (Stetsenko, 2005, p.71). Léontiev associait donc « *la construction et la transformation de l'objet sur le plan matériel ou psychique (idéal) (...) à la volonté et à la motivation du sujet* » (Popova & Daniels, 2004, p.196). À travers cette définition apparaît donc un double statut de l'objet (Miettinen, 2005) : l'un pratique ou matériel (« *une entité matérielle dans le monde* », Roth & Lee, 2007, p.198) et l'autre subjectif ou psychique (« *une vision ou une image mentale* », ibidem) réunis dans le processus même de l'activité (Stetsenko, 2005, p.75). Dès lors que l'homme agit sur le monde, il se redouble dans son travail et dans ses productions et ces dernières constituent un miroir à la fois constitutif de la conscience et accessible à cette dernière. Le « *reflet conscient* » est le produit d'une activité « *d'objectivation* » (Friedrich, 1997, p.27) et cette « *réflexion imagée, n'est ni statique, ni refroidie* » car « *sa destination finale n'est pas seulement la subjectivité* » (Stetsenko, 2005, p.79 et 82). Pour Kaptelinin (Kaptelinin, 2005) l'objet de l'activité est le « *fabricant du sens* » (« *the sense-maker* ») qui met en rapport les motifs et les buts des actions. Autrement dit, étudier l'objet de l'activité dans son évolution au fil du temps permet de comprendre pourquoi les individus agissent (« *la raison ultime* ») et au regard de quoi ils s'engagent dans ce qu'ils font. Aujourd'hui, certains auteurs proposent « *une clarification* » (Stetsenko, 2005, p.81) de ce concept alors que d'autres suggèrent une

révision de sa signification initiale pour permettre d'appréhender le phénomène de « *poly-motivation* », c'est-à-dire l'existence possible de plusieurs motifs simultanés dans l'activité et la résolution de leurs conflits éventuels. Sur ce point, nous suivons la proposition de Kaptelinin (2005) reprise par Clot (1999, 2008) et nous appliquons à cette étude une distinction entre « *objet* » et « *motif* » pour l'analyse du rapport *fonctionnement | développement* de l'activité.

Le deuxième niveau d'analyse de l'activité est davantage compatible avec l'édifice théorique de Vygotski. Il s'agit de l'action orientée vers un but conscient (« *goal-directed action* ») (*deistvie*). L'action est associée à la capacité du sujet de se forger une représentation des effets probables de son activité. Ainsi, l'un des aspects importants du processus de formation d'un but réside dans son caractère concret et dans la sélection des moyens permettant de l'atteindre dans une situation objective (Léontiev, 1972/1981, p.62-63) : « *En d'autres termes, l'action est effectuée en réponse à une tâche. La tâche peut être le but objectif à atteindre sous certaines conditions* ». Sur ce point, Clot note que « *le but de l'action est la représentation cognitive du résultat à atteindre – ce qui la planifie* » (Clot, 2001, p.48). Il s'agit « *d'une intention formée, de la représentation consciente du résultat à atteindre* » (Clot, 1999, p.169). Le mobile, quant à lui, « *se rapporte à ce qui est vital pour le sujet (...) c'est l'accentuation subjective de l'action. La discordance entre eux est telle qu'une réussite dans l'atteinte d'un but peut être vécue par le sujet comme une défaite psychologique* » (Clot, 2001, p.48).

Le troisième niveau d'analyse de l'activité est celui de l'opération (*operatsiya*) qui est déterminée par les conditions concrètes de réalisation d'une action. Il s'agit d'une « *réponse à la relation de l'action au but qu'elle s'efforce d'atteindre dans un contexte matériel* » (Roth & Lee, 2007, p.202). L'opération est de nature immédiate, c'est-à-dire « *non médiatisée au plan de la conscience* » (Roth, 2007, p.668). Enfin, dans la transformation des opérations, les outils (ou les instruments) sont « *considérés comme des moyens interposés entre l'homme et l'objet de son activité pour conduire ses actions* » (Léontiev, 1972/1981, p.74). Pour l'auteur, les opérations sont cristallisées dans l'outil ou l'instrument matériel dont l'usage adapté à la situation rend compte des habiletés de l'individu. Dans cette perspective, « *sans l'opération des techniques et des procédés de réalisation, l'action resterait une vue de l'esprit* » (Clot, 1999, p.169).

Ces niveaux d'analyse concernent donc les unités fonctionnelles de l'activité. Deux sources de régulation de l'activité peuvent être identifiées à travers le rapport dynamique et

dialectique des unités qui la composent (Rochex, 1995 ; Roth & Lee, 2007) : rapport des motifs ou mobiles vitaux à l'objet de l'activité (fonction d'incitation ou « *object or motive oriented activities* ») ; rapport des buts aux actions (fonction d'orientation ou « *goal-oriented actions* ») ; rapport des opérations aux conditions (fonction de réalisation ou « *conditioned operations* »). Comme le note Clot, l'efficacité opératoire des actions, d'une part, et le sens subjectif, d'autre part, constituent les pôles en tension d'un développement « *biphasé* » de l'activité (Clot, 1999, p.173-174) :

« Le développement du cours d'activité paraît effectivement biphasé, assurant le dynamisme des rapports entre mobiles et moyens du sujet, non pas en tant que facteurs indépendants mais suivant des rapports variables qui en font alternativement tantôt la cause, tantôt l'effet du développement psychologique ».

Nous retenons le présupposé selon lequel l'engagement de l'individu dans son activité est lié d'une part, au sens qu'il y attribue eu égard au rapport entre ses motifs d'agir et l'objet de son activité et d'autre part, à la performance de ses actions (efficacité opératoire) dans l'atteinte d'objectifs externes (buts). Le principe hypothétique d'un développement biphasé de l'activité par le sens et l'efficacité opératoire des actions (Clot, 1999 ; Léontiev, 1972/1981, 1984), rapporté aux situations de formation dites « *de terrain* » nous amène à prendre en considération les contradictions qui animent et garantissent le dynamisme de l'activité des protagonistes qu'elle réunit. Plus précisément, ces modalités de régulation et de transformation de l'activité interrogent les moyens permettant aux TU et/ou aux FU de prendre en compte à la fois « *les mobiles ou motifs d'agir* » initiaux des EN (ou autrement dit leurs préoccupations principales à certaines périodes de leur stage en responsabilité) pour les mettre en concurrence avec d'autres motifs d'agir et d'autres buts d'actions davantage « institutionnels » ou « socioculturellement attendus d'un enseignant » puis de cibler une partie de leurs conseils sur l'opérationnalisation d'autres actions et manières de faire possible dans la situation de travail.

En ce sens, nous considérons que l'appropriation ou l'assimilation²⁵ par les EN d'un « *genre social d'activités* » (Clot & Faïta, 2000) inhérent au métier d'enseignant génère, au cours du processus historique d'apprentissage, des conflits entre le sens

²⁵ La signification russe du mot *ousvoïenié* est littéralement « *faire sien* ».

subjectif de leur engagement et les attentes institutionnelles (les missions de l'enseignant dans la classe, l'établissement et le système éducatif) liées à l'objet social de l'exercice professionnel (enseignement public, instruction et éducation laïque) (Kaptelinin, 2005 ; Léontiev, 1972/1981, 1984). C'est ce mouvement de tension entre le subjectif et le social, entre le sens et l'objet de l'activité qui, pour reprendre les mots de Léontiev « *fait de la conscience ce qu'elle est : un développement possible ou impossible de l'activité du sujet* » (Léontiev, 1984, p.108). Nous faisons l'hypothèse, dans le prolongement de Lauwrence et Valsiner (2003), que *l'unité des contraires* est la source motrice du développement de l'expérience des EN. Il nous paraît donc souhaitable que la formation de terrain se saisisse voire alimente par un relais social cette expérience de contradiction pour qu'elle ne devienne pas une expérience contradictoire. Dans cette perspective, les échanges professionnels des EN avec les TU et/ou les FU doivent permettre au processus *d'appropriation | externalisation* de se prolonger à de nouveaux cycles d'activités (Stetsenko, 2005) inscrits dans des pratiques professionnelles attendues d'un enseignant. Alors, le développement de l'activité peut être considéré comme corrélatif à l'alternance entre (a) le développement de la signification de l'expérience caractérisé par la capacité des EN à établir des liens entre les concepts formels qui leur sont adressés en situation de formation et les actions effectivement réalisées en classe pour reconsidérer les événements qui y surviennent (action de conceptualisation c'est-à-dire germination des concepts quotidiens vers les concepts formels), pour prendre des décisions et agir autrement, et (b) le dépassement des motifs d'agir initiaux par un gain d'efficacité opératoire des actions situées, en réponse aux contraintes du contexte d'enseignement et des tâches prescrites (germination des « concepts formels » ou de l'action conceptualisée vers l'expérience pratique et « les concepts quotidiens »). Sur ce dernier point, dans cette thèse (dont l'objet est les situations de formation de terrain) le « pouvoir d'action » des EN peut être documenté lors d'entretiens d'autoconfrontation simple (ACS), à l'aide de moyens indirects, et se rapporter soit (a) à une réélaboration rétrospective par les novices de la transformation d'actions d'enseignement en classe liées au développement de leur signification en situation de formation, soit (b) à un témoignage croisé TU/EN permettant d'apprécier leur accord pour énoncer et valider la transformation effective des actions d'enseignement en classe même en l'absence de traces vidéo le documentant en ACS.

3.3. *L'apprentissage par dé-liaison|re-liaison de l'expérience et plasticité fonctionnelle du système psychique chez l'adulte*

Malgré sa volonté de fonder « *une psychologie comme science générale du comportement humain* » (Vygotski, 1978c, p.7), Vygotski n'a pas eu le temps de mener des recherches empiriques sur le rapport apprentissage|développement et le système psychique à l'âge l'adulte (Wertsch, 1985a). Dans l'un de ses derniers articles *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*, l'auteur évoque simplement des rapports différents au processus de développement (Vygotski, 1935/1985, p.112).

« L'importance de l'enseignement comme facteur essentiel pour déterminer la zone proximale de développement peut être plus clairement mise en évidence en confrontant l'apprentissage de l'adulte avec celui de l'enfant. Ce n'est que récemment qu'on a commencé à prêter attention à la différence fondamentale qui existe entre ces deux types d'apprentissage. Comme on le sait, les adultes ont aussi à leur disposition de grandes capacités d'apprentissage. L'idée de James selon laquelle après 25 ans il est impossible d'assimiler de nouvelles idées, a été complètement contredite par les recherches expérimentales modernes. Pour autant aujourd'hui encore on n'a pas suffisamment mis en évidence ce qui distingue l'apprentissage des adultes de celui des enfants. (...) Pour nous la différence réside dans le rapport différent aux processus de développement ».

Ces questions contribuent aujourd'hui à l'émergence d'un nouveau périmètre scientifique, celui d'une psychologie du développement « *qui concerne aussi bien le travailleur que l'enfant* » (Clot & Santiago-Delefosse, 2004, p.1). Sur ce point, dans le prolongement du schéma développemental de Vygotski (Berducci, 2004), il nous paraît pertinent de retenir certains présupposés d'une psychologie du développement « *life span* »²⁶ (vie entière) (Baltes, 1987 ; Baltes, Staudinger & Lindenberger ; Denney, 1984) compatibles avec une approche socioculturelle de l'apprentissage (Cole, 1996 ; Hatano & Wertsch, 2001) et fondés sur une théorie dialectique du développement (Riegel, 1976).

²⁶ *A development accross the life span* ou développement psychologique « *vie entière* ».

La psychologie du développement « *life span* » ne repose pas sur un édifice théorique « *homogène* » (Baltes, 1987). Depuis les années soixante-dix, elle tire bénéfice d'un dialogue ouvert entre des chercheurs de différents domaines. Il s'agit d'une métathéorie dialectique et contextuelle fondée sur un cadre pluridisciplinaire (biologie, psychologie, sociologie, anthropologie) (Baltes, 1987). L'analyse du développement cognitif intègre plusieurs dimensions : les facteurs biologiques (« *inner-biological* »), psychologiques (« *individual-psychological* »), sociologiques et culturels (« *cultural-sociological* » et « *outer-physical dimensions* ») (« *setting, surrounding environment* » chez Hatano et Wertsch, 2001 ; Meacham, 1999, p.139 ; Riegel, 1976, p.693). Cette approche, fondée sur les travaux de Riegel, s'inscrit en opposition avec le processus de développement par stades chez Piaget. Certes, Riegel n'a pas eu connaissance des travaux de Vygotski, mais il s'est rapporté à ceux de Rubinstein et de l'école de Karkhov pour définir les principes d'une psychologie dialectique du développement qui privilégie les notions de doute, de déséquilibre et de changement à celles d'équilibre, de balance et de stabilité chères à Piaget. Il note à ce propos (Riegel, 1976, p.689) : « *every change has to be explained by the process of imbalance which forms the basis for any movement. Once this prerequisite is recognized, stability appears as a transitory condition in the stream of ceaseless changes* ». Pour l'auteur, le développement est « *le résultat de contradictions entre les progressions des différentes dimensions qui le composent* » et qui provoquent « *des discordances et des conflits* » (Meacham, 1999, p.141). Dans cette perspective, le développement est défini comme multidirectionnel ou multidimensionnel, c'est-à-dire non linéaire. En outre, il est associé à une dynamique conjointe de gain et de déclin relative à toutes périodes de la vie. Autrement dit, les changements du fonctionnement et des performances intellectuelles dépendent non seulement de l'âge mais aussi du milieu socioculturel et des différents parcours de vie qui impactent l'expérience cognitive propre à chaque personne (Riegel, 1976). Il est possible de considérer que les « *constitutions culturelles de l'esprit* » (Hatano & Wertsch, 2001) forment un patrimoine sociogénétique intergénérationnel qui s'actualise et se transmet au cours de pratiques sociales de la petite enfance à l'adolescence. Ces ressources (sémiotiques, symboliques et artefactuelles) et leurs médiations sont, en outre, nécessaires à l'acquisition puis au maintien d'un fonctionnement psychologique et physique de plus en plus complexe (Cole, 1996). À ce titre, elles ne peuvent être exclues de l'étude des compétences cognitives humaines (réflexion, perception, mémoire) (Hatano & Wertsch, 2001). Toutefois, chez l'adulte, leur

rôle dans le fonctionnement intellectuel est moins déterminant, notamment au cours de la seconde partie de la vie (Baltes, 1987 ; Baltes *et al.*, 1999 ; Denney, 1984). Sur ce point, ces présupposés permettent de considérer d'une part qu'il existe un rapport différent à l'apprentissage à l'âge adulte au regard de l'expérience et des connaissances acquises au fil des années et d'autre part, qu'il s'établit une stabilité fonctionnelle, qualitative et quantitative du système psychique. En ce sens, nous retenons le concept de « *plasticité fonctionnelle du système psychique* » de Baltes (Baltes *et al.*, 1999) pour établir que les performances actuelles d'un individu adulte doivent être distinguées de son potentiel d'acquisition et que le « capital cognitif » constitue une réserve, rarement totalement exploitée et dont l'efficacité diminue faute d'exercice. Sur ce point, l'auteur évoque un potentiel d'expériences et d'habiletés de réserves ou de compétences « *en jachère* », c'est-à-dire non exercées mais pouvant être mobilisées, améliorées par entraînement et développées par expansion (Baltes, 1987). Dans ce prolongement, plusieurs auteurs notent que l'étude méthodologique du champ d'application et des limites de cette « *plasticité du fonctionnement intellectuel* » (Kliegl, Smith & Baltes, 1989 ; Khun, 1995) est similaire à la stratégie mise en œuvre par les recherches sur la zone proximale de développement chez l'enfant (Baltes *et al.*, 1999).

La revue de littérature réalisée pour cette étude permet d'établir que le tutorat est un « *méta-métier* », c'est-à-dire que l'enseignement auprès d'élèves en est le creuset, le socle fondamental, mais ne s'y limite pas. En effet, d'autres compétences et connaissances spécifiques à la formation d'enseignants nécessitent d'être apprises par les tuteurs pour compléter leur bagage expérientiel initial. Dans cette perspective, les TU aspirent à « *faire savoir et faire faire autrement* », ce qui les positionne comme des apprenants d'une posture professionnelle de formateur d'enseignants. Toutefois plusieurs études rendent compte des difficultés rencontrées par ces derniers pour mobiliser leur expérience de l'enseignement ou simplement ne pas s'y limiter pour tenir conseil et former des stagiaires plus ou moins novices. En effet, les EN sont des adultes ayant construit des significations élaborées de concepts qui n'ont pas encore ou pas complètement la signification qu'ils auront après leur formation professionnelle initiale. Dans une perspective vygotskienne, ce constat nous amène à considérer que l'apprentissage, aussi bien des EN que des TU, dépend parfois d'une *remise en forme* de connaissances, de compétences et de savoirs antérieurs. Pour les EN, l'acquisition de compétences spécifiques en rapport avec « *l'enseignement à des*

élèves » et pour les TU en rapport avec « *l'enseignement à des élèves enseignants* », peut requérir, en certaines circonstances, une « dé-liaison » de la signification accordée à certaines expériences vécues, afin de permettre à ces derniers, de signifier autrement ce qu'ils réalisent ou vivent dans un nouveau contexte d'activité (« re-liaison »). Nous considérons que ce présupposé peut être complété par la notion de « *plasticité du fonctionnement intellectuel* » aidant à la compréhension des difficultés rencontrées ou des résistances manifestées par certains EN (tels que, par exemple, les professeurs stagiaires en situation, anciennement maîtres auxiliaires ou ayant exercé un autre métier avant leur recrutement comme enseignants) et/ou TU, pour mobiliser des habiletés de réserve ou latentes, tout en considérant qu'elles peuvent être stimulées de manière « externe et artificielle » et étendues à de nouvelles capacités et performances (sorte de niveau de développement potentiel).

Cette question du rapport entre apprentissage et développement à l'âge adulte pose directement des questions de formation et de professionnalisation. En ce qui concerne la formation des formateurs, de manière consensuelle la littérature du domaine rend compte de la nécessité de professionnaliser les TU et de les accompagner dans la transition d'un métier (celui d'enseignant) à un autre (celui de formateur d'enseignants). Les présupposés théoriques évoqués permettent de formuler l'hypothèse selon laquelle ce changement du statut de l'expérience vécue des TU, lorsqu'il devient le moyen d'un nouveau fonctionnement, contribue au développement de leur activité professionnelle de formateur d'enseignants. Toutefois, cette « *traduction d'une activité dans une autre activité* » n'est accessible que par la médiation de la conscience définie par Vygotski (Vygotski, 1925/2003, p.78-83) comme « *une réfraction réitérée* » toujours confrontée « *aux conflits possible dans l'activité du sujet* » (Clot, 2003, p.13). Précisément, nous proposons de considérer que cette réfraction réitérée dépend de la capacité des TU à faire de leur expérience d'enseignement un « instrument psychologique » qui transforme leur propre comportement en un « instrument technique » de formation adressé aux EN. Mais, sans aide extérieure et sans formation adaptée, *l'objet* de l'activité des TU peut demeurer confus au regard des mobiles qui les animent dans leurs interactions avec les EN. En effet, en tant qu'enseignant, *l'objet* de l'activité des TU concerne l'organisation de l'apprentissage des élèves en classe alors que *l'objet* de leur activité de formation devrait être l'apprentissage du métier par les EN. Précisément, nous considérons que les situations de visite conseil (réunissant TU et FU) et/ou les entretiens d'autoconfrontation vidéo simple ou croisée

peuvent être l'occasion d'un voyage collectif dans la zone proximale de développement des TU notamment grâce à la médiation de l'analyse de leur activité. Dans ces contextes, l'objet de l'activité des TU et leurs motifs d'agir en tant que formateurs peuvent être clarifiés (Kaptelinin, 2005). Par ailleurs, la notion de « *plasticité du fonctionnement intellectuel* » (Baltes, 1987 ; Baltes *et al.*, 1999) peut être sollicitée pour caractériser le processus d'expansion de leurs connaissances et compétences actuelles d'enseignant, à celui de la formation d'enseignants. Dans cette perspective, la « *migration fonctionnelle* » (Vygotski, 2003) de leur expérience d'enseignement peut être considérée comme une réorganisation des actions et connaissances leur donnant, en outre, un caractère plus complexe, sophistiqué et approprié au tutorat « d'élèves enseignants ».

3.4. L'intersubjectivité et l'activité conjointe en situation d'intervention formative médiatisée

La (re)découverte de l'œuvre de Vygotski, en particulier grâce aux travaux de Bruner (1991) et de Wertsch (1985, 1998), a contribué à la résurgence d'un mouvement interactionniste social. Celui-ci analyse le fonctionnement humain dans le contexte d'intervention pratique ainsi que les processus de médiation formative qui s'y déploient. Dans cette perspective, une approche interactionniste en psychologie de l'activité (Brassac, 2001) et l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996, 1997) transposés aux domaines des sciences du travail et de la formation (Bronckart, 2004 ; Filliettaz & Bonckart, 2005 ; Vanhulle, 2008) permettent de considérer « *les actions conjointes comme un sous ensemble des actions collectives, qui présuppose une reconnaissance mutuelle des interlocuteurs et une mise en commun de leurs ressources individuelles autour des enjeux partagés* » (Filliettaz, 2004, p.61). L'activité conjointe apparaît comme une « *figure privilégiée de l'activité collective* » qui engage des pratiques individuelles différentes et complémentaires plutôt qu'individuelles et communes selon la terminologie adoptée par Vernant (Vernant, 1997). Il est alors possible de qualifier de « *processus* » les configurations conjointes de l'activité (Lorino, 2009). Ces processus sont dissymétriques car caractérisés par l'hétérogénéité des compétences mises en œuvre pour coordonner la complémentarité des actions et des opérations (Lorino, 2009) de plusieurs « *interactants* » (Brassac, 2001) autour non seulement de buts communs mais aussi d'un objet co-déterminé. À cette fin, une intelligibilité mutuelle est requise. Elle nécessite la mobilisation de différents « *moyens* » au sens de « *médiateurs* » (« *go-between* ») qui « *constituent un*

nouveau système dans lequel les parties opposées peuvent rechercher un accord en dépit de leur différence » (Roth, 2007, p.659). Grâce à ces moyens ou « *outils culturels* » (Hatano & Wertsch, 2001 ; Wertsch & Rupert, 1993) divers aspects de l'interaction formative se créent et se transforment dans la mesure où initialement les *interactants* ne partagent pas nécessairement la même définition ou signification de la situation, de l'objet de l'activité qui les réunit ou des événements abordés (Wertsch, 1985, p.167) (Figure 8).

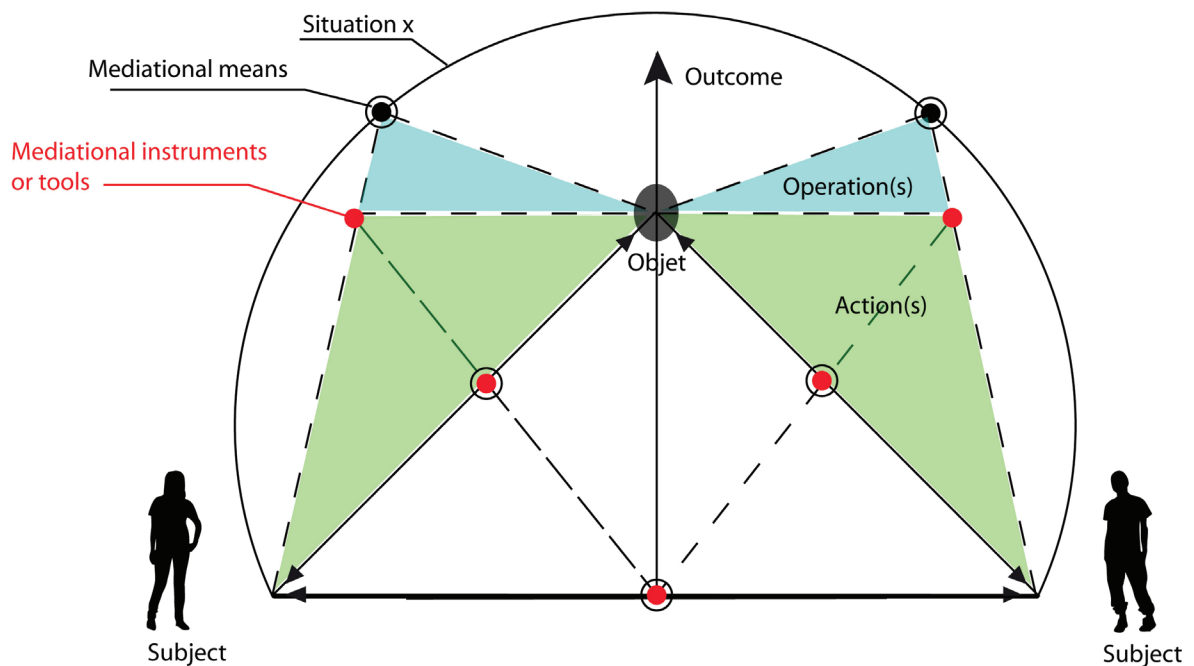


Figure 8 : Rôle des médiations (*mediational means*) ou des outils culturels (*cultural tools*) et des instruments techniques dans l'activité conjointe en situation de formation (d'après Wertsch (1998) et Wells (2002)).

Ces moyens englobent les instruments psychologiques et techniques et « *toutes les figures de la médiation instrumentale et représentative* » (Brassac, 2001, 2003 ; Netchine-Grynberg, 2002, p.90) qui peuvent et doivent être mobilisés pour co-construire des références partagées. En leur absence, l'activité conjointe disparaît au profit d'une juxtaposition de protagonistes qui peuvent être ensemble dans une situation, agir et converser sans se comprendre réellement. Dans le prolongement de la notion d'*activité triplement dirigée* permettant de considérer le rapport dynamique entre « *l'objet immédiat de l'activité du sujet, l'activité des autres portant sur cet objet et le sujet lui-même* » (Clot, 2008, p.167), nous proposons une formalisation (Figure 8) susceptible de rendre compte,

(a) des tensions dynamiques générées entre ces pôles de détermination, et (b) de l'importance tenue par les « *outils culturels* » (Hatano & Wertsch, 2001 ; Wertsch & Rupert, 1993) et les instruments techniques mis au service des actions individuelles dans l'espace de co-élaboration de connaissances et de coordination de l'activité conjointe.

Rapportée aux situations de tutorat, la littérature du domaine rend compte de problèmes de compréhension réciproque et de franchise au cours des interactions dialogiques de formation entre les EN et les TU. Au regard de leur différence d'expérience, les TU et les EN ne perçoivent pas et n'accordent pas la même signification aux événements survenus dans la classe et sur lesquels s'ancrent les conseils et les recommandations formulés en entretien post-leçon. Lorsqu'aucun « moyen » ou « instrument technique » n'est mobilisé pour analyser les problèmes rencontrés en classe par les EN, les « interactants » aboutissent rarement à un accord à propos des changements à mettre en oeuvre. Parfois même, pour ne pas être désavoués par leur TU, les EN adoptent une « fausse » posture d'écoute qui les conduit à ne pas manifester ouvertement soit leur incompréhension soit leurs divergences à propos des préconisations qui leur sont adressées. Sur ce point, les études qui concernent plus particulièrement les interactions en entretien post-leçon, montrent que ces situations sont organisées en phases successives au cours desquelles les moments d'activité conjointe ne sont pas systématiques voire finalement assez rares. Or, il apparaît que les modalités permettant d'instaurer une activité conjointe au cours de ces situations sont déterminantes pour que s'opèrent de véritables « *learning conversation* » et un « *effective mentoring* » propice aux apprentissages et au développement de la signification de l'expérience vécue.

Dans cette recherche, nous faisons donc l'hypothèse que le processus d'une activité conjointe médiatisée et « *orientée objet* » en situation d'intervention formative peut être impulsé artificiellement par un dispositif fondé sur le postulat du « *transformer pour comprendre* ». Ce dispositif repose sur un protocole expérimental-développemental (Clot & Leplat, 2005) et les médiations y jouent un rôle déterminant pour l'instauration de références partagées entre les « *interactants* » des situations suscitées (tutorat, supervision et entretien d'autoconfrontation) (Figures 9 et 10). La formalisation que nous proposons de l'activité conjointe et collaborative devrait permettre d'évaluer les modalités de la dynamique transformative et développementale du dispositif de l'intervention-recherche.

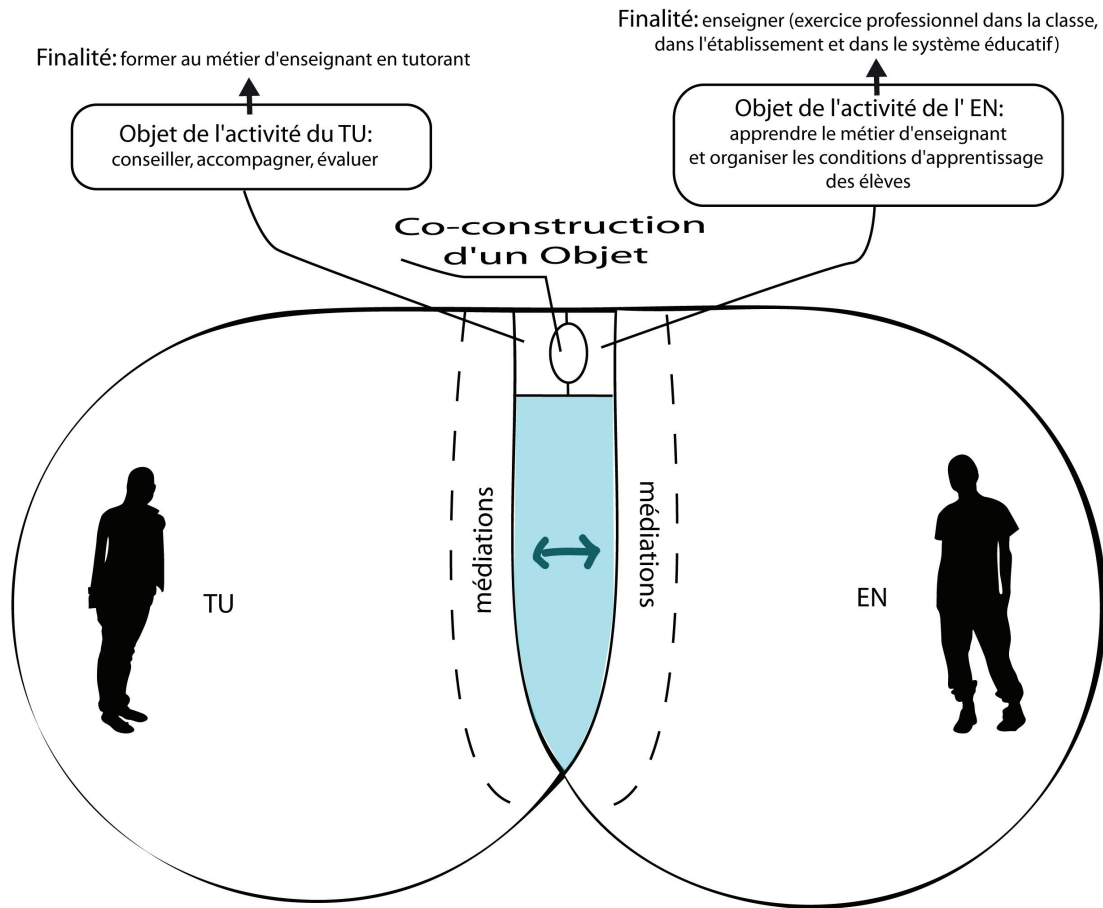


Figure 9 : Formalisation d'une activité conjointe TU | EN en entretien de formation ou en entretien d'autoconfrontation et résultant de la complémentarité de deux systèmes dynamiques « orientés objet ».

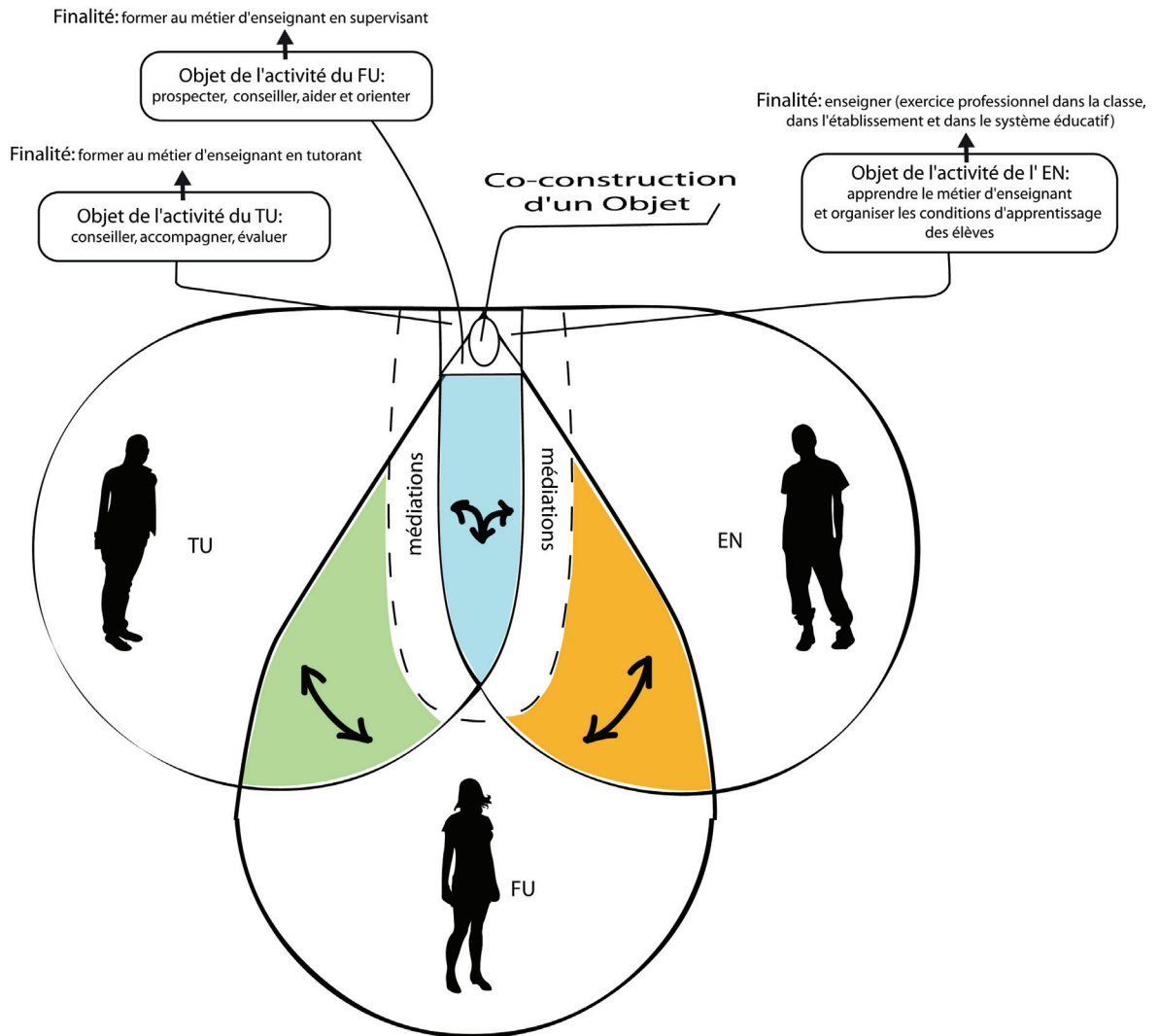


Figure 10 : Formalisation d'une activité conjointe TU | FU | EN en entretien de visite conseil (supervision).

3.5. *L'architecture développementale du métier*

Le métier et le travail d'enseignant concernent un domaine de recherche récemment investigué par la psychologie du travail (Amigues, 2002, 2003 ; Espinassy, 2006 ; Ouvrier-Bonnaz & Werthe, 2006 ; Saujat, 2002, 2004 ; Yvon & Clot, 2003 ; Yvon, Roger & Roger, 2001). L'orientation clinique de l'activité et/ou ergonomique des résultats de ces études, invite à considérer qu'au-delà de sa signification ordinaire, le mot *métier* est un concept qui possède une architecture développementale : il est irréductiblement personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel (Figure 11). Comme le note Clot (2008b, p.180), « *personnel et interpersonnel, il l'est dans chaque situation singulière toujours*

exposée à l'inattendu. Sans destinataire, l'activité de celle ou de celui qui travaille perd son sens. Pas d'activité sans sujet. Pas de sujet sans altérité. Au travail aussi ». Le métier est « *impersonnel sous l'angle de l'organisation prescrite par la hiérarchie* » qui structure le travail de chacun à l'appui de divers documents qui décontextualisent l'activité (Leplat, 2004). En ergonomie, une distinction aujourd'hui classique a été établie entre le travail prescrit et le travail réalisé. Toutefois, l'approche clinique de l'activité va au-delà en proposant de considérer qu'un « *intercalaire socio-symbolique* » (Clot, 2002, p.33) est garant du répondant individuel au contact réel des quatre dimensions du métier précédemment décrites (Clot, 2003b, 2008b ; Clot & Faïta, 2000). Il s'agit du « *genre professionnel* » ou « *genre social d'activité* » qui incarne la dimension transpersonnelle du métier traversé par une histoire collective qui franchit les situations, les générations et les époques et qui constitue une mémoire des attendus génériques de l'activité dans un milieu de travail.

Clot et Faïta définissent la notion de « *genre professionnel* » comme « *un système ouvert de règles impersonnelles qui ébauche les rapports interpersonnels des acteurs entre eux pour agir* » (Clot & Faïta, 2000, p.33). Il s'agit d'une « *catachrèse du genre de discours chez Bakhtine* » (Clot, 1999, p.34) qui peut-être décliné en deux acceptions. La première concerne le *genre de discours*, c'est-à-dire le fonctionnement de la langue donnant le ton d'un métier ou selon l'expression de Bakhtine (1929/1998, p.279) « *un diapason lexical propice à un milieu et à une époque* ». La seconde concerne le *genre d'activités techniques et corporelles*. Cette notion renvoie ainsi à une convention de *praxis* fondée sur les connaissances communes, compétences reconnues, règles de métier non écrites, procédés pour faire et évaluations sous-entendues et partagées dans un milieu professionnel et qui donnent sa contenance à l'activité individuelle. Le genre peut ainsi être considéré comme un système souple de variantes normatives qui incarnent l'intelligence au travail opposée à son organisation formelle et ses contraintes centripètes. Si la maîtrise du genre rend habile et efficace, elle nécessite néanmoins que chacun se l'approprie pour, en retour, le re-générer en y mettant du sien. Dans cette perspective, être du métier et faire « *œuvre commune* » (Cru, 1995) requiert comme préalable de s'affranchir du genre grâce à son *style d'action* acquis au fil du temps (Amigues, Faïta, Lataillade & Saujat, 2003 ; Clot & Soubiran, 1998 ; Yvon & Clot, 2003).

Rapporté à la formation professionnelle initiale des EN, ces présupposés théoriques inspirés d'une approche historico-culturelle de l'activité, permettent les constats suivants : Tout d'abord, pour devenir un enseignant unique en son genre, il est nécessaire d'avoir du *style* et en ce sens le processus *d'appropriation du genre* | *externalisation du style* par les EN ne peut être appréhendé autrement qu'historiquement. En outre, le *style d'action* est lié à la maîtrise de compétences et à la stabilisation de connaissances qui deviennent implicites pour les professionnels eux-mêmes et de fait sont rarement verbalisées. Précisément, la littérature du domaine montre que la manière dont les TU font de leur bagage professionnel ou expérientiel une ressource de formation des EN est un véritable « *point aveugle* » de la recherche. Or, il nous semble que les concepts de « *genre* » et de « *style* » peuvent théoriquement éclairer une partie de ce problème. En effet, les « allant de soi » du métier, ce qui est connu, attendu ou interdit et les fonctionnements « routinisés » qui incarnent la dextérité « *constituent une gamme de sous-entendus tacites et partagés que tout un groupe peut mobiliser spontanément pour riposter aux incidents et aux imprévus* » (Prot, 2006). Mais l'expérience générique n'est pas prête à l'emploi (Diallo & Clot, 2003), c'est-à-dire qu'elle ne se transmet pas comme une maladie. Ainsi, dès son entrée dans le métier, la non-maîtrise du genre par le novice empêche précisément l'élaboration d'une « *modulation même des normes qui rend possible leur réalisation* » (Leblanc, 2004, p.181). Sans « *le mot de passe connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel* » (Clot, 2002, p.33), autrement dit sans (a) la formalisation du genre, (b) la déconstruction / reconstruction des automatismes professionnels par les plus chevronnés et (c) leur explicitation dans des pratiques menées conjointement avec les novices en situation de travail et/ou de formation, les EN ne perçoivent que la dimension impersonnelle du métier à partir de leurs ressources personnelles du moment. Si les TU et/ou les FU ne donnent pas accès aux EN aux dimensions interpersonnelle et transpersonnelle du métier, ces derniers restent égarés face à l'étendue des bêtises possible. Ce problème est identique lorsque les TU et/ou les FU adoptent des stratégies de masquage/démasquage des savoirs en se centrant sur une approche métacognitive de résolution de problèmes. Ces circonstances amènent bien souvent les EN à apprendre le métier par « essais-erreurs » et l'écart à la prescription officielle peut devenir une transgression personnelle qui laisse l'action individuelle à découvert.

Enfin, les postulats d'une clinique de l'activité invitent à re-considérer les points précédemment évoqués dans le contexte du processus de professionnalisation et de la

réforme des *masters enseignement*. L'état actuel de cette réforme laisse transparaître une conception désincarnée du métier, c'est-à-dire un apprentissage professionnel initial « vidé » de sa contenance collective et dépourvu d'une réelle expérience acquise dans différents terrains de stage (à hauteur de 108 heures). L'ancrage théorique d'une formation « *orientée activité* » inspirée des sciences du travail permet d'affirmer l'indissociabilité entre l'apprentissage d'un métier considéré comme un processus *d'enculturation* d'une part et le développement historique de l'expérience d'autre part, dont la dynamique toujours incertaine résulte du rapport dialectique des multiples dimensions du métier.

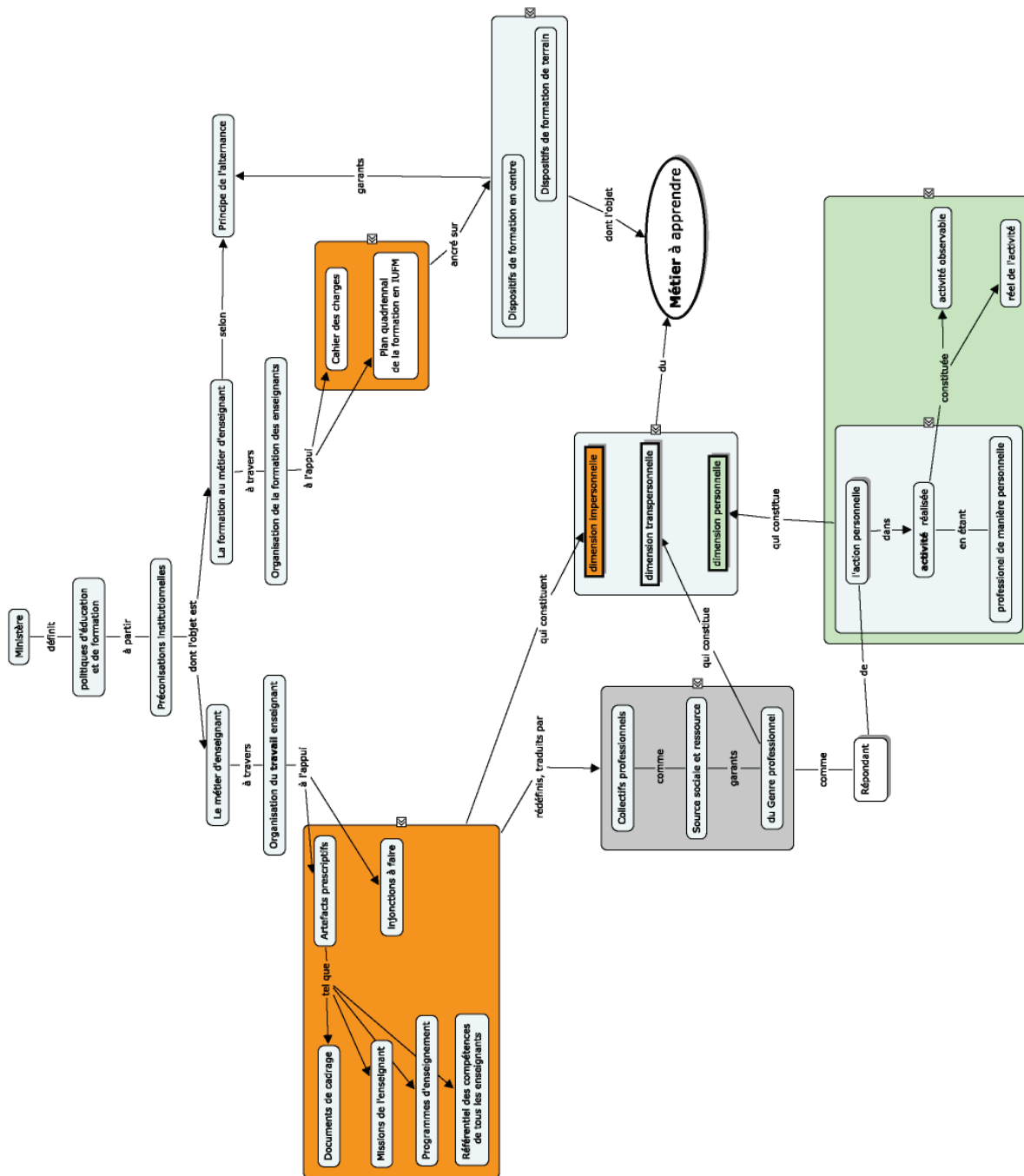


Figure 11 : Faire apprendre le métier d’enseignant au regard de ses multiples dimensions
(Cette carte heuristique est à lire dans le sens horizontal).

3.6. *Le collectif professionnel garant du répondant des formateurs d'enseignants*

Un « *collectif de travail ou collectif professionnel* » n'est pas une collection d'individus formant une équipe (Cru, 1995) car il requiert le partage d'une histoire professionnelle qui s'intercale socialement entre ces derniers et le travail prescrit (Clot, 2003b). En effet, à certaines conditions seulement, les hommes et les femmes qui travaillent peuvent devenir « *normatifs* », c'est-à-dire « *producteurs de normes collectives* » pour reprendre l'expression de Canguilhem (1966). Sur ce point, de nombreux exemples dans le travail contemporain illustrent l'isolement des professionnels provoqué par des stratégies managériales de gestion et de production qui empêchent ce travail de re-normalisation des prescriptions. La prescription sous toutes ses formes demeure, en effet, un processus d'hétéronomie et la fonction psychologique du travail, au sens de Meyerson, réside justement dans la capacité du sujet à en faire quelque chose d'autre au-delà du réalisé. En prolongeant les considérations de Wallon, l'objet du travail demeure étranger aux besoins immédiats du sujet et « *consiste en l'accomplissement de tâches qui ne s'accordent pas nécessairement avec le jeu spontané des fonctions psychiques ou mentales* » (Wallon, 1930, p.11). Quant à lui Meyerson définit le travail comme une « *activité forcée socialement et psychologiquement* », « *une conduite orientée* » et « *organisée en des suites nécessaires d'actes étroitement enchaînés* » (Meyerson, 1955/1987, p. 252). Le travail a une « *fonction sociale typiquement humaine* » (Meyerson, 1949, p.79) et relève d'une production matérielle et symbolique « *d'objets et de valeurs ayant une utilité pour le groupe. C'est, de plus, une activité disciplinée, soumise à des contraintes de la matière et du milieu humain* » (ibid., p.78). Pour le dire autrement, le travail introduit « *une rupture entre les pré-occupations* » personnelles du sujet et les « *occupations sociales dont il doit s'acquitter* » (Clot, 1999, p.65). Précisément, au-delà (ou en deçà) de cette dimension impersonnelle, chacun essaye de re-normaliser son milieu pour résister à l'aliénation potentielle du travail notamment lorsqu'il « *se confond avec l'exécution de procédures* » (Clot, 2001c, p.13). L'homme au travail, pour le dire comme Curie et Dupuy (2002, p.189), est « *toujours plus ou moins indocile* » et ne se contente pas « *de se soumettre benoîtement à des normes* » car il est toujours plus grand que sa tâche (Friedmann, 1955). Toutefois, « *quand le métier se perd ou ne cherche plus* » et lorsque les ressources collectives de l'action professionnelle se tarissent ou disparaissent, le travail « *insensé* », qui se confond avec l'exécution de la tâche, devient repoussant et génère du

ressentiment car il ne permet plus au sujet « *de mobiliser son activité dans l'univers des activités d'autrui et inversement à engager des activités d'autrui dans son monde à lui* » (Clot, 2001b, p.44). Le problème est que même « *brutalement prohibée, l'activité n'est pas abolie pour autant* » (Clot & Litim, 2008, p.102) : elle n'est pas supprimable. Comme le note par ailleurs Guillaume Leblanc, « *l'homme normal est malade de la norme unique à laquelle il se soumet ou à laquelle on le soumet* » et cette maladie apparaît du fait de la réduction à « *une seule norme de vie* » (Leblanc, 2004, p.45). En d'autres termes encore, « *la normalité comme exemplarité culmine dans une norme unique qui expose l'homme à toutes les maladies possible* » (ibid., p.47). Pour toutes ces raisons, le « *pouvoir d'agir social* » en situation de travail relève à la fois de l'histoire du sujet, de la vitalité générique des collectifs de travail « *devenue opérateur central de santé* » (Clot & Litim, 2008, p.105) et des ruptures dynamiques introduites par leurs rapports dans la confrontation de l'activité subjective à la dimension impersonnelle de la tâche dans le milieu dans lequel elle s'inscrit.

De nombreux travaux montrent que les TU qui entrent en fonction sont généralement démunis et isolés. Dans un contexte plus souvent subi que choisi, ces derniers construisent tant bien que mal auprès des EN les îlots « *d'une efficacité malgré tout* ». En outre, en l'absence d'une formation adaptée, les TU sont confrontés aux « *tâches discrétionnaires* » qui leur sont prescrites et s'engagent le plus souvent dans une forme de compagnonnage modélisant. Les présupposés d'une clinique de l'activité rapportés à la formation des formateurs de terrain permettent de fonder théoriquement les enjeux inhérents à la reconnaissance et à la stabilisation d'une communauté professionnelle des TU et des FU. En effet, il est possible de considérer qu'un « *genre social d'activité* » (celui de la formation de terrain (TU) et plus largement de la formation d'enseignants (TU/FU)) ne peut être revitalisé par la contribution personnelle de chacun sans « *collectif professionnel* » (Clot, 2003b). Sans ce répondant social, le métier (de formateur) devient « *un exercice technique* » privé de la dynamique qui résulte d'échanges voire de « *controverses* » ou de « *disputes entre professionnels* » à propos de « *ce qui se fait ou ne se fait pas* » et « *comment* » tenir conseil efficacement auprès des EN (Clot, 2003b). Dans ce contexte, conformisme procédural et transgression de la procédure témoignent l'un comme l'autre de la défaillance ou de l'inexistence d'un « *genre professionnel* ». Or, de nombreux auteurs notent l'urgence d'une stabilisation des pratiques entre des formateurs (TU et FU) qui partagent trop rarement leur « *façon de voir et de faire* » avec les EN et

rencontrent les plus grandes difficultés pour se coordonner dans un accompagnement efficace et adapté. Sans « collectif de formateurs » au service de l'accompagnement professionnel des EN, il est possible de considérer que le principe de « l'alternance intégrative » (Malglaive, 1990), aujourd'hui comme demain, reste une vue de l'esprit.

4. Présupposés théoriques pour l'étude du développement de l'activité chez l'adulte en situation de formation

4.1. *L'héritage de la méthode dite génétique ou expérimentale-développementale*

Dans son ouvrage *La signification historique de la crise en psychologie* (1927/1999), Vygotski note « *qu'en science, nous voulons connaître la cause réelle de l'apparence et non sa cause apparente* » qui n'est « *qu'une illusion* ». À cela il ajoute qu'aucune science n'est possible sans distinguer d'une part l'expérience immédiate et d'autre part le savoir. Ceci l'amène à considérer que « *si l'essence des choses et la forme sous laquelle elles apparaissent coïncidaient de façon immédiate, toute science serait superflue* » (Vygotski, 1927/1999, p.275). Précisément, Vygotski ambitionnait de définir une unité holistique d'analyse qui puisse rendre compte du microcosme de la conscience humaine et qui permette de concilier sa méthodologie avec les principes de la philosophie marxienne (Rochex, 1997). Cole et Scribner illustrent ce point en se référant à un manuscrit largement commenté depuis (Veresov, 2005, p.37 ; Wertsch, 1985c, p.6) dont ils extraient le passage suivant (Cole & Scribner, 1978, p.8 ou Vygotski, 1927/1999, p.285) :

“The whole of Capital is written according to the following method : Marx analyzes a single living “cell” of capitalism society – for example the nature of value. Within his cell he discovers the structure of the entire system and all of its economic institutions. He says that to a layman this analysis may seem a murky tangle of tiny details. Indeed, they may be tiny details, but they are exactly those which are essential to “microanatomy”. Anyone who could discover what a “psychological” cell is – the mechanism producing even a single response - would thereby find the key to psychology as a whole”

Ainsi, tout comme « *le Capital* » était une critique de l'économie politique, sa méthodologie devait contribuer à la critique de la psychologie. Vygotski s'est donc efforcé de transcrire dans le domaine de la psychologie, les catégories, concepts et lois philosophiques du *Capital* de Marx (Veresov, 2005, p.37). Au plan de la méthode, dans sa désignation anglo-saxonne, la « *genetic explanation* » (Wertsch, 1985c) ou « *experimental*

genetic method » (Cole & Scribner, 1978) repose sur le postulat selon lequel le phénomène psychologique ne peut être compris dans sa complexité qu'à la condition d'intégrer dans l'analyse les dimensions biologiques, émotionnelles, cognitives, sémiotiques, sociales et historiques des conduites humaines (ce point rend compte de la proximité de ces présupposés avec ceux précédemment exposés concernant la psychologie dialectique du développement chez Riegel).

Pour Vygotski, « *c'est à travers une expérience de transformation que l'activité psychologique peut livrer ses secrets* » (Vygotski, 1931, p.64) et c'est donc en provoquant le développement et en l'étudiant à l'aide de dispositifs artificiels qu'il sera possible d'accéder à « *cette lutte entre excitants, pulsions et appels en incessantes collisions et qui à aucun moment ne s'apaise* » (Vygotski, 1925/2003, p.75 et 77). Considérant que l'homme n'est pas « *un sac de peau, rempli de réflexes, et (que) son cerveau n'est pas un hôtel pour réflexes conditionnés qui par hasard y descendent les uns à côté des autres* » (ibid., p.67), l'auteur note les limites d'une observation directe comme moyen d'accès au dynamisme interne du comportement humain. Il propose de considérer l'essence du processus de développement et fait un plaidoyer contre le dogme de l'expérience immédiate. Par une démarche expérimentale revisitée ancrée sur le postulat du « *transformer artificiellement pour comprendre* » (Clot & Leplat, 2005), Vygotski propose ainsi de mesurer l'importance psychologique des possibilités écartées dans l'activité du sujet. Il note à ce propos (Vygotski, 1978, p.61) :

“Our method may called experimental-developmental in the sense that it artificially provokes or creates a process of psychological development. This approach is equally appropriate to the basic aim of dynamic analysis”.

Dans cet article intitulé « *Problems of method* », l'auteur explicite également les trois fondements de sa démarche :

1) l'analyse des processus et non pas des objets ou des produits du développement (ibid., p.62 et 65) :

“If we replace object analysis by process analysis, then the basic task or research obviously becomes a reconstruction of each stage in the development of the process : the process must be turning back to its initial stages (...) To study something historically means to study it in the process of change ; that is the dialectical method's basic demand”.

2) une étude évolutive d'un problème contre la description, c'est-à-dire s'efforçant de tendre vers une explication des phénomènes sur le modèle des sciences de la nature (ibid., p.63) :

“In that sense, real scientific analysis differs radically from subjective, introspective analysis, which by its very nature cannot hope to go beyond pure description. The king of objective analysis we advocate seeks to lay the essence rather the perceived characteristics of psychological phenomena.”

3) l'altération ou la transformation des automatismes qualifiés de comportements « fossilisés » pour en comprendre le fonctionnement (ibid., p.64) :

« To do so the researcher is often forced to alter the automatics, mechanized, fossilized character of the higher form of comportment and to turn in back to its source through the experiment. This is the aim of dynamic analysis”.

En ce sens, étudier quelque chose historiquement signifie l'étudier dans son processus de transformation. Ce programme ambitieux permet de considérer qu'il s'agit de la méthode centrale d'une science psychologique et qu'elle ne peut être circonscrite au développement ontogénétique de l'enfant (Cole & Scribner, 1978 ; Wertsch 1985b). Sur ce point, Vygotski définit le développement selon un continuum de quatre étapes décrites par Berducci (2004, p.332) :

« La transformation peut être illustrée comme une ligne de révolution et d'évolution continue du développement humain et qui s'étend à l'infini. Ce continuum complet du développement comprend quatre étapes caractérisées par un saut qualitatif: l'étape phylogénétique (transformation du singe à l'homme), l'étape socioculturelle (des primitifs aux modernes), l'étape ontogénétique (de l'enfant à l'adulte) et microgénétique (du moins capable à l'individu le plus capable) ».

L'usage de la méthodologie historico-développementale en psychologie concerne donc aussi bien l'enfant que l'adulte, de la petite enfance jusqu'à la vieillesse. Comme le note Rivière, sa validité « écologique » est l'une de ses aspirations fondamentales (Rivière, 1990b, p.85) :

« Chez Vygotsky, l'une des idées les plus enracinées était celle selon laquelle l'investigation psychologique ne devait pas se limiter à la confrontation de modèles artificiels et éloignés du monde réel. La « validité écologique » ainsi que nous la désignons aujourd'hui, était l'une de ses aspirations fondamentales. Les situations réelles qu'elles soient de travail, d'éducation ou de clinique, étaient les plus appropriées au recueil des observations et à la traduction des possibilités de transformation et d'amélioration des conditions de l'homme par la psychologie ».

La médiation d'un tel protocole « *expérimental-développemental* » (Yvon & Clot, 2003) ne vise pas à placer le sujet dans un rapport d'introspection par rapport à son expérience vécue. Sur ce point Vygotski apporte quelques précisions essentielles (Vygotski, 2003, p.82-83) :

« Le sujet de l'expérience [du protocole expérimental-développemental] ne prend pas du tout la position de l'observateur, il n'aide pas l'expérimentateur à observer les réflexes que celui-ci ne peut déceler (...). L'interrogatoire qui suit apporte à l'expérience elle-même des modifications, des transformations : elle introduit un nouvel excitant (le nouvel interrogatoire), un nouveau réflexe qui permet de juger des parties non explicites du précédent (...). Il faut introduire dans les méthodes de l'étude psychologique ce passage de l'expérience par les réactions secondaires de la conscience ».

En conclusion, nous suivons volontiers Livia Scheller lorsque celle-ci affirme qu'il s'agit « *de l'indication théorique la plus pertinente pour avancer dans la connaissance des formes d'intelligence [individuelle et collective] sollicitée par et dans l'activité de travail* » et qu'à présent, il est nécessaire de rendre ces problèmes de méthode « *vivants, c'est-à-dire incarnés dans l'histoire réelle d'une situation donnée* » (Scheller, 2001, p.73). En outre, au-delà de « *débats-écrans* » toujours d'actualité qui servent à assurer « *la continuité des méthodologies réductionnistes* » (Bronckart, 1985, p.16) et la position atomiste d'approches soit internaliste soit externaliste en psychologie (Brassac, 2006), nous retenons la stimulante proposition d'un protocole expérimental-développemental comme moyen mobilisé pour saisir la complexité de l'expérience psychologique du sujet sans la réduire aux conduites observables. Plus précisément, une clinique de l'activité en psychologie du travail s'inscrit dans l'héritage théorique d'une psychologie historico-

culturelle et d'une théorie de l'activité et s'efforce de « *faire vivre* » les principes d'une méthodologie historico-développementale dans le contexte d'interventions. Ces principes ont donné lieu à quelques études (Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Clot, 2001d ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Yvon & Garon, 2006) qui ont concerné plus particulièrement le travail et le métier d'enseignant. Elles ont été réalisées à partir du postulat selon lequel il faut *transformer pour comprendre*, c'est-à-dire qu'il est nécessaire de provoquer le développement si l'on veut l'étudier. Précisément, cette thèse s'intéresse au rapport entre apprentissage, développement et activité chez l'adulte (plus ou moins novice). Dans cette perspective, nous considérons que les situations de formation dites « *de terrain* » (tutorat et supervision) des EN sont des situations de travail (d'intervention) pour les tuteurs (TU) et les formateurs universitaires (FU) qui renseignent sur *le métier de formateur d'enseignants*. En outre, nous retenons l'idée selon laquelle ces interventions sont particulièrement formatives (au niveau de l'apprentissage du *métier d'enseignant*) lorsque l'analyse de l'activité professionnelle des novices, qu'elles suscitent et entretiennent, repose sur des traces objectives (par exemple la vidéo) permettant de documenter rétrospectivement la transformation possible ou impossible des actions des EN, indexées aux concepts appris en contexte de formation et réalisées en contexte de travail. Dans cette perspective, le développement et les « *invariants* » de son organisation retiennent notre attention car l'identification des circonstances et modalités de la dynamique de transformation de l'activité des EN et des TU dans les situations de formation et de travail qui les réunissent, renvoie à des enjeux de professionnalisation et d'ingénierie de la formation déterminants dans le contexte des réformes engagées. En effet, depuis plus de vingt ans, l'efficacité du tutorat et de la supervision est largement discutée et la réforme des *masters enseignement* pourrait bien ne plus donner de suite à de tels dispositifs. Par ailleurs, certaines limites de la formation dite « *de terrain* » apparaissent au travers des nombreux dilemmes et difficultés vécus par les TU dans leur activité de travail. Or, garantir le potentiel formatif et développemental de l'activité tutorale (TU/EN) est essentiel d'une part, pour défendre le principe de l'alternance intégrative (Malglaive, 1990) dans la formation professionnelle initiale des EN et, d'autre part pour justifier l'implication complémentaire des TU et des FU dans cette mise en œuvre. Ces raisons nous amènent à penser qu'une recherche « *orientée activité* » ayant comme objet la formation (des EN et des formateurs d'enseignants) peut tirer avantage des présupposés théoriques et de la

démarche méthodologique d'une clinique de l'activité pour apporter de nouvelles connaissances sur ce domaine. Nous les présentons en ce sens dans la section suivante.

4.2. *Transformer pour comprendre le fonctionnement et le développement de l'activité*

Dans le prolongement des fondements vygotskiens d'une psychologie générale, une clinique de l'activité en psychologie du travail relève d'une méthode d'action dont la visée est de permettre au sujet « *de transformer des fonctionnements réalisés en objet d'un nouveau fonctionnement afin d'en étudier le développement réel, possible ou impossible, et ses principes* » (Clot 2004, p.7). Cette approche articule le principe d'intervention à la conception d'un dispositif « extra-ordinaire » susceptible d'organiser « *une nouvelle activité dirigée se superposant à l'activité ordinaire que l'on cherche à comprendre* » (ibid., p.8). Grâce à la médiation d'un protocole expérimental-développemental (Yvon & Clot, 2003) différents organisateurs ou invariants de cette transformation peuvent être postulés (Clot, 2004, 2005 ; Clot & Leplat, 2005).

Tout d'abord, il s'agit d'interroger la fonction, la posture de l'intervenant (chercheur) (Prot, 2006 ; Zittoun & Prot, 2007) ainsi que la nature de son observation, de ses actions et leurs effets sur la situation étudiée (Yvon & Clot, 2003). Ces éléments sont considérés comme déterminants car toute observation externe, aussi discrète soit-elle, affecte le comportement du sujet dans son activité et développe l'observation chez l'observé. On peut rappeler l'idée de Wallon (Wallon, 1983, p.287) pour comprendre cette fonction transformatrice :

« L'attention que le sujet sent fixée sur lui, semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger à s'observer. S'il est en train d'agir, l'objet de son action et l'action elle-même sont brusquement supplantés par l'intuition purement subjective qu'il prend de son propre personnage ».

Ainsi, dans une perspective vygoskienne, ceci n'est pas un biais méthodologique, mais au contraire un principe initial « *qui permet au sujet de se distinguer de son vécu* » en lui « *prêtant des points de vue différents pour prendre la mesure de son expérience* » (Zittoun & Prot, 2007, p.141). Comme le précisent Yvon et Clot (2003, p.25), « *puisque'on ne peut comprendre sans transformer, on cherche alors à transformer délibérément pour comprendre (...) les lois du développement de l'expérience* » en s'éloignant de toutes tentatives de modélisation de l'activité. Dans le prolongement de ce postulat, au cours des

situations d'entretien en autoconfrontation vidéo simple puis croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001 ; Faïta & Vieira, 2003), l'activité de l'intervenant (chercheur) est doublement orientée. La première fois vers les traces vidéo des actions observables des professionnels dans la réalisation de leurs tâches. La seconde fois vers l'activité mobilisée par ces derniers pour analyser leur expérience vécue en situation de travail à partir de ces enregistrements audio-vidéo. Sur ce point et à certaines conditions, l'activité clinique de l'intervenant (chercheur) peut être un instrument psychologique pour le sujet observé ou autoconfronté et susciter le développement de son expérience professionnelle. Il lui incombe, en effet, de restaurer, chez ce dernier, la possibilité d'être étonné par ses actions *situées* et de s'interroger sur les contradictions susceptibles d'apparaître *a posteriori*. À cette fin, l'intervenant (chercheur) questionne, relance, s'efforce de comprendre et devient un « *logisticien des ressources vidéo enregistrées* » (cassettes DV, VHS, DVD) pour maintenir et prolonger le dialogue, dépasser les logiques défensives et aider les protagonistes du milieu de travail à « *vaincre le silence imposé par le genre* » (Prot, 2006, p.41). Dans cette situation, l'activité du sujet est *adressée* (Clot, 1999, 2002, 2005 ; Clot & Leplat, 2005), c'est-à-dire que « *l'activité de commentaire ou de verbalisation différée des données recueillies, selon qu'elle est accomplie pour le [chercheur] ou pour les pairs, donne un accès différent au réel de l'activité du sujet* » (Clot, 1999, p.142).

Le second présupposé concerne la multiplication et le déplacement des contextes dialogiques sur l'activité (Fernandez, 2001), c'est-à-dire la décontextualisation /recontextualisation de l'expérience vécue (contexte de l'action en situation de travail puis contexte de l'action verbale de re-signification de l'expérience qui est adressée au chercheur ou au(x) pair(s) lors des autoconfrontations simples ou croisées). Il est possible de considérer que l'action réalisée n'est pas toute l'activité du sujet mobilisée pour répondre aux contraintes contextuelles d'effectuation. Sur ce point, dans une approche transformative et développementale, la « *réduction fonctionnelle de l'activité* » sous l'effet de son observation située contribue à en changer le statut. Ainsi, pour rendre techniquement possible « *le rabattement de l'activité sur l'action réalisée* », il est nécessaire de recourir à des moyens détournés, c'est-à-dire notamment à des supports inscripteurs qui préparent une « *migration fonctionnelle* » de l'expérience (Clot, 2005, p.10 ; Vygotski, 2003). Plus précisément, dans notre étude nous utilisons différents « *observables* » (Van der Maren, 2004) de l'action d'enseignement et de formation qui, mobilisés *a posteriori* et dans un contexte artificiel, aident à provoquer chez les

professionnels concernés une expérience réitérée. Autrement dit, au même titre que d'autres invariants organisateurs de la transformation de l'expérience, ces « *observables* » secondent le sujet dans sa tentative de percevoir autrement son expérience vécue. Il apparaît donc que c'est l'observation externe et réglée des situations de travail (ici les situations de classe pour les EN et les situations de formation pour les TU et/ou FU) par l'intervenant (chercheur), qui contribue à « *l'inventaire du détail* » (Clot, 2005, p.10), « *la précision* » et « *la construction rigoureuse* » (Yvon & Clot, 2003, p.28) de ces « instruments techniques » susceptibles d'*outiller* le sujet. En apprenant à s'en servir, ce dernier les transforme en ressources d'un « pouvoir d'agir » *prospectif* (« instrument psychologique »), au-delà du périmètre interlocutoire des situations d'entretien.

Enfin, le dernier présupposé invite à considérer l'objet d'étude dans sa globalité et de manière approfondie en conciliant une approche synchronique et diachronique à partir du principe selon lequel une situation qui se développe le « *fait sous des formes qui se répètent dans des situations variées qui les reproduisent* » (Clot & Leplat, 2005, p.312). Pour les auteurs, la connaissance de ces régularités, « *loin de ramener le singulier au général, élargit la perception des variations et permet d'identifier le singulier comme tel* » (ibidem).

Chapitre 3. Démarche méthodologique et méthode

« La méthodologie ne reste pas un code stable, elle est sujette à des remaniements. Comme le droit évolue en fonction des changements sociaux, la méthodologie évolue en fonction des objets et des pratiques dominantes de recherche. Il n'y a pas et ne pourra jamais y avoir une unité méthodologique au sens où une seule méthode de recherche pourrait suffire pour codifier les règles utilisées dans les différents enjeux de la recherche scientifique. L'unité méthodologique d'un domaine de recherche est une illusion simplificatrice et fossilisante (sinon totalitaire) ».

Van der Maren, J.M. (2004, p.10).

Ce chapitre rend compte des principes méthodologiques ainsi que de la méthode retenus pour cette recherche. Il est composé de trois sections.

La **Section 1** concerne la méthodologie et présente les principes généraux d'une recherche fondamentale de terrain à visée technologique.

La **Section 2** détaille la procédure mise en œuvre ainsi que les modalités du recueil des matériaux d'observation et des matériaux suscités.

La **Section 3** explicite le traitement du corpus à partir de modalités en cohérence avec les présupposés théoriques d'une analyse de l'activité humaine.

1. Principes généraux d'une recherche fondamentale de terrain à visée technologique

1.1. L'adossement à une Equipe de Recherche Technologique en Education

Cette étude a été réalisée dans le cadre des travaux menés par l'équipe de l'ERTé N°60 « *Développement de l'Activité, Travail et Identité des Enseignants en Formation* » (DATIEF) de l'I.U.F.M. Célestin Freinet – Académie de Nice / Université de Nice Sophia Antipolis. Le programme scientifique de cette ERTé s'attache à l'évaluation et à la conception de dispositifs de formation des enseignants novices en I.U.F.M. fondés sur le principe de l'alternance. Son adossement à l'axe 4 de l'UMR ADEF (ERGAPE) de l'Université de Provence en 2006 a permis un élargissement des problématiques et des méthodologies de recherche à l'analyse de l'activité humaine au travail.

L'axe 1 de l'ERTé DATIEF, auquel se rattache cette étude, invite à une redéfinition des problèmes technologiques liés à la formation des enseignants en analysant plus particulièrement deux domaines. Le premier concerne l'impact des apprentissages engendrés par les pratiques réflexives. Le second se rapporte aux situations d'entretien de conseil pédagogique ou de tutorat au cours desquelles est réalisée une analyse conjointe de l'exercice quotidien du métier. Une attention privilégiée est ainsi accordée à l'analyse du travail d'enseignement et de formation préalablement distingués. Cette analyse est en outre considérée comme une ressource potentielle du développement de l'activité professionnelle en situation de travail et de formation. Cette considération questionne d'une part les effets transformatifs d'une analyse réflexive des pratiques et/ou de l'activité sur le pouvoir d'agir prospectif des acteurs, d'autre part suggère un dépassement de vieilles questions épistémologiques non résolues en Sciences de l'éducation (Linard, 2004). En effet, depuis la création de la discipline en 1967, celle-ci est confrontée à un dilemme inhérent au rapport discordant établi entre un déterminisme de l'expérience ordinaire et celui de l'aspiration à la scientificité au sens classique d'A. Comte ou de Popper (Linard, 2004, p.2). D'après Monique Linard, cette discipline donne le sentiment de rester dans une impasse en échouant à articuler les réponses apportées aux questions opératoires de l'exercice du métier d'enseignant (ou celui de la formation professionnelle d'adultes) et celles expliquant en termes académiques ou scientifiques les raisons « *du comment faire*

des praticiens ». Par ailleurs, dans son ouvrage sur les méthodes de recherche en éducation, Jean-Marie Van der Maren rappelle que l'évolution d'une recherche « pour l'éducation » vers une recherche « en éducation » a été justifiée par « *un glissement didactique* ». Plus précisément, la résolution des difficultés d'apprentissage des élèves devait permettre de résoudre en retour les difficultés d'enseignement des professeurs. Ce faisant, « *la recherche en éducation a davantage concerné les bénéficiaires de l'éducation alors qu'elle aurait dû être une recherche pour les acteurs de l'éducation* » (Van der Maren, 2004, p.22). Ces deux constats permettent de considérer que le programme de recherche de l'ERTé DATIEF, auquel se rapportent cette étude et sa démarche méthodologique, participe à un « *nouveau glissement* » vers les problèmes rencontrés par les acteurs de l'enseignement et de la formation. L'enjeu de la sollicitation d'autres disciplines en sciences humaines et sociales, telles qu'une approche ergonomique et une clinique de l'activité en psychologie du travail, pour l'analyse scientifique de ces problèmes, concerne la création d'un « *nouveau cadre intégrateur en Sciences de l'éducation et de la formation* » susceptible de rapprocher la conception de la réalité et les finalités respectives des chercheurs et des professionnels de terrain (Barbier, 2001 ; Barbier & Durand, 2003 ; Linard, 2004 ; Durand, 2008).

1.2. Un ancrage sur des problèmes professionnels rencontrés en situation de travail

Dans la tradition de l'ergonomie francophone et d'une clinique de l'activité, le point de vue des acteurs de terrain est considéré comme essentiel pour comprendre la complexité de l'activité mobilisée par ces derniers en situation de travail. Dans cette perspective, la mise en œuvre d'une recherche fondamentale de terrain nécessite d'aller « *sur les lieux du travail* » pour éviter de faire « *des expériences sur le travail fictif, sur le travail prescrit, sur ce qu'on croit que les opérateurs font alors qu'on doit faire des expérimentations sur ce qu'ils font vraiment* » (Wisner, 1962/1995, p.3). Notre démarche méthodologique est donc déterminée par des questions posées par le terrain et par des constats réalisés *in situ* (Wisner, 1997). Il est possible de considérer qu'elle repose sur des « *verrous technologiques* », c'est-à-dire des problèmes professionnels liés aux situations de travail et/ou de formation qui sont évoqués par la littérature du domaine sans pour autant être investigués. Dans cette perspective, un programme technologique ne relève pas de l'application de produits ou de connaissances issus de recherches décontextualisées et

situées en amont (Durand, 2008). Sa pérennité est au contraire inhérente à l'implication des professionnels dans le processus de transformation de leur propre activité ou de leurs situations de travail. C'est la raison pour laquelle, une recherche fondamentale de terrain repose sur une épistémologie de l'expérience et propose de considérer que l'innovation en formation des enseignants et en formation de formateurs peut être confiée à « *une communauté scientifique élargie* » (Oddone, Ré & Briante, 1981) associant « *milieu du travail et milieu de la recherche* » (Faïta, 2001, p.274).

1.3. Un temps pour l'intervention et un autre pour la recherche

La démarche méthodologique retenue est fondée sur le principe du « *transformer pour comprendre* » et établit une distinction entre un temps propice à l'action et un temps consacré à l'analyse et à l'interprétation (Figure 12). Tous deux constituent le chaînon qui relie l'intervention et la recherche (avec et par les acteurs) et l'inscrit dans une troisième voie (Clot, 2008c) radicalement différente d'une recherche-action, d'une recherche expérimentale (qui part de l'idée vague du chercheur sur ce qui se passe sur le terrain) ou encore d'une recherche appliquée « *bottom down* ». Toutefois, des interprétations de la démarche proposée par Yves Clot ont été opérées pour en garantir la cohérence avec l'objet de recherche défini au chapitre précédent. Sur ce point, une formalisation des étapes interpénétrées de l'intervention et de la production de connaissances a été élaborée. Sa finalité était de permettre des ajustements technologiques au réel des situations « ordinaires » et/ou « extra-ordinaires » que les participants contribuaient à faire émerger au cours de leur collaboration.

1.3.1. Premier ajustement technologique : mise en place d'un conservatoire de l'activité de formation

La caractéristique de cette recherche étant de prendre source dans l'intervention orientée par « *les chemins de l'action transformatrice* » (Clot, 2008c, p.68), la condition préalable de ladite intervention, était une demande formulée par les professionnels ou l'institution, à propos de leur travail. Les dispositifs méthodologiques nécessaires à la production de connaissances sur l'activité des acteurs ont constitué, de ce fait, un dispositif « extra-ordinaire » sur l'activité de la triade et de la dyade de formation (EN, TU et/ou FU). Ce dispositif a été conçu à partir d'une analyse préalable du travail des formateurs dans le prolongement des présupposés d'une ergonomie de tradition francophone (Lahy &

Pacaud, 1948) et a permis de négocier la demande initiale en identifiant ce qui, pour les acteurs et le chercheur, pouvait constituer un chantier partagé. Cette étude a donc requis au préalable une rencontre avec les formateurs de terrain et les responsables de la formation de formateurs à l'I.U.F.M. Célestin Freinet – Académie de Nice. Ce moment d'échange, de travail et d'étude a permis d'adresser une proposition au Département Interdisciplinaire d'Etudes, de Recherches et de Formation (D.I.E.R.F) de l'établissement. S'en est suivie l'élaboration concertée « *d'un projet, conçu comme un dispositif de recherche* » (Hubault & Bourgeois, 2004, p.46) dans lequel l'intervenant-chercheur devait pouvoir devenir l'instrument des professionnels eux-mêmes dans leur effort pour résoudre des questions pratiques à partir de réponses pratiques (Clot, 2008c). La création d'un *tiers milieu* (Oddone *et al.*, 1981) a abouti à la constitution d'un *conservatoire* de l'activité de formation, produite à l'occasion de l'intervention-recherche. La double finalité de ce conservatoire était (a) d'impliquer les TU dans l'observation et l'interprétation de leur propre situation de travail et des problèmes rencontrés avec les EN et (b) de permettre aux TU et aux FU de s'expliquer « dans tous les sens du terme », pour parler comme Y. Clot, avec ce qu'ils font au quotidien au cours d'une analyse collective des traces de leur activité. Ce retour des données au collectif, s'est révélé relativement indépendant du traitement qui en a été fait par le chercheur, avec les concepts de la recherche. Il a principalement visé la production et la « conservation » provisoire de ressources collectives pour faire le travail de formation. Il a néanmoins produit du développement professionnel, qui a alimenté en retour l'activité de recherche et la production de connaissances sur l'activité de formation ainsi que sur les difficultés liées à une organisation du travail de formation par l'alternance.

1.3.2. Deuxième ajustement technologique : mise en place d'un observatoire de l'activité de formation

La réalisation d'une recherche fondamentale en psychologie qui s'intéresse à la façon dont se développe l'activité humaine (Clot, 2008c), repose sur le principe selon lequel le développement, dont le mouvement a été provoqué pour l'étudier, d'objet scientifique devient aussi méthode de production de connaissances (Clot, 2004b). Cette recherche nécessite, dès lors, la mise en place d'un *observatoire du vivant*. Dans cette perspective, cette phase est liée aux enjeux théoriques et scientifiques de cette thèse dont les résultats doivent permettre (a) de revenir sur l'action produite par le protocole expérimental-développemental du dispositif d'intervention et (b) d'analyser les conditions

et modalités du développement de l'expérience des TU et des EN, en fonction des contraintes contextuelles de leurs situations de travail. L'examen critique de ces résultats permettra d'engager une troisième phase technologique consacrée à la systématisation des circonstances favorables au développement de l'activité professionnelle des EN et des TU, que l'observatoire aura permis de formaliser.

1.4. Troisième ajustement technologique : rendre ordinaire « l'extra-ordinaire »

La proposition d'un programme de recherche technologique en formation des adultes faite par Marc Durand (Durand, 2008), bien que fondée sur *les principes* du cours d'action, nous permet de circonscrire les visées de notre thèse. Il s'agit, en effet, de proposer des perspectives technologiques organisatrices d'une conception d'artefacts et de dispositifs de formation (a) indexés aux activités professionnelles cibles et conçus comme des aides aux acteurs et non comme des « *prothèses* », (b) prenant en compte la professionnalité des TU et des FU, et (c) s'inscrivant dans des contextes de travail prochainement remaniés (stage d'observation, de pratique accompagnée et futur compagnonnage) par la réforme des *masters enseignement*.

Marc Durand (Durand, 2008), en se référant au concept de « *programme scientifique* » chez Lakatos (1994), établit une distinction entre (a) un « *noyau dur* » constitué d'un nombre restreint de postulats théoriques (étendus aux méthodes d'investigation) liés à l'objet de recherche et (b) un corps d'hypothèses secondaires (Figure 12). L'auteur suggère de ne pas réfuter les postulats du « *noyau dur* » et donc du programme scientifique pendant le temps de l'intervention-recherche. En ce sens, outre la résolution de problèmes pratiques, les enjeux du troisième ajustement technologique sont (a) de tester, valider ou invalider la ceinture périphérique d'hypothèses secondaires par l'analyse des résultats de l'étude, (b) d'aboutir à des propositions concernant une « *ingénierie de contexte* » ou « *une technologie de la formation* » caractérisée par sa proximité avec le travail situé des acteurs de terrain et (c) de tirer parti des connaissances produites par les résultats de l'étude pour proposer des pistes susceptibles d'être prolongées par un nouveau programme de recherche. Dès lors, il s'agit d'établir une relation de dépendance mutuelle entre intervention et recherche.

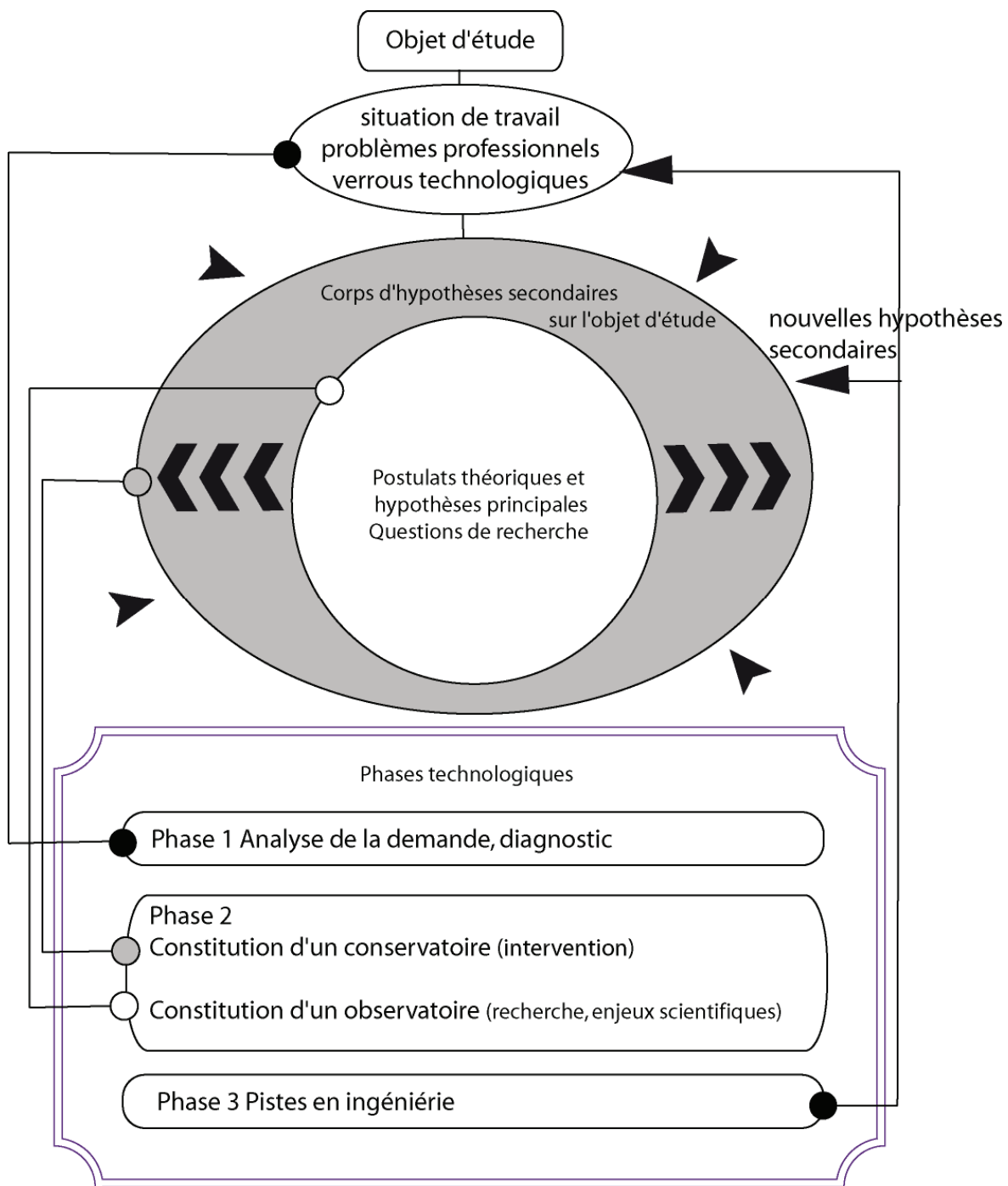


Figure 12 : La relation de dépendance des trois phases d’une recherche fondamentale de terrain à visée technologique (d’après Durand, 2008).

2. Méthode.

2.1. Constitution d'un tiers milieu

Après la suite favorable donnée à notre projet DIERF par le Conseil Scientifique et Pédagogique de l'établissement (novembre 2006), un appel à participation a été adressé par courriel aux lycées et collèges du département des Alpes-Maritimes. Le mailing concernait les tuteurs de stagiaires en situation ainsi que les conseillers pédagogiques faisant fonction de tuteurs de professeurs stagiaires du second degré. Deux réunions d'information ont été organisées début décembre 2006 au siège académique de l'I.U.F.M. et ont permis de réunir les conditions pour la constitution d'un « tiers milieu » pour cette étude. Deux dyades TU/EN se sont portées volontaires pour un recueil de matériaux sur la période comprise entre décembre 2006 et juin 2007.

2.1.1. Un collectif pluricatégoriel de professionnels impliqués dans la formation dite « de terrain »

Prénom	Fonction	Expérience dans la fonction	Discipline d'enseignement
Marc S.	Tuteur	Expert + 10 ans d'expérience	E.P.S.
Christiane S.	Tutrice Formatrice IUFM à temps partagé	Experte + 15 ans d'expérience	Espagnol
Xavier L.	Tuteur Formateur occasionnel IUFM	Chevronné 6 ans d'expérience	E.P.S.
Catherine B.	Tutrice	Confirmée 3 ans d'expérience	E.P.S.
Alain B.	Formateur IUFM		E.P.S.
*Martine K.	Formatrice IUFM Formation de formateurs de terrain		Formation transversale & E.P.S.
Sophie P.	Conseillère Pédagogique	Chevronné + 5ans d'expérience	Histoire-Géographie
*Laurence M.	Conseillère Pédagogique	Confirmée – 5 ans d'expérience	E.P.S.
*N'assistera pas au retour des données au collectif organisé les 7 et 11 mai 2007			

Tableau 3 : Un collectif pluricatégoriel et pluridisciplinaire impliqué dans la formation dite « de terrain ».

Ce collectif pluricatégoriel et pluridisciplinaire de professionnels impliqués dans la formation dite « de terrain » était composé de tuteurs(trices) en fonction, de tuteurs(trices)

ayant fait fonction les années précédentes, de conseillères pédagogiques en fonction et de formateurs I.U.F.M.

2.1.2. Un collectif pluricatégoriel et pluridisciplinaire de professionnels issus de la recherche

Prénom	Fonction	Equipe de recherche	Discipline d'enseignement
Solange C.	Formatrice IUFM Intervenant- chercheur (CH)	ERTE DATIEF ERGAPE	Formation transversale & Arts Plastiques
*Jacques DN.	Formateur IUFM Formation de formateurs de terrain	ERTE DATIEF DREEPS	E.P.S. Directeur adjoint 2 nd degré IUFM Ac-Nice
David S.	Formateur IUFM	ERTE DATIEF	E.P.S.
Gilles L.	PRAG DOC Sciences de l'Education	ERGAPE	Mathématiques
*Stefano B.	MCF STAPS	ERTE DATIEF ERGAPE	E.P.S.
<i>*N'assistera pas au retour des données au collectif organisé les 7 et 11 mai 2007</i>			

Tableau 4 : Un collectif pluricatégoriel et pluridisciplinaire issu de la recherche.

Les membres du milieu de travail et du milieu de la recherche se sont réunis à deux occasions au cours de l'année 2006-2007 et ont communiqué régulièrement par courriel ou téléphone. En outre, deux journées (les 7 et 11 mai 2007) ont été consacrées à un retour des données au collectif. Celui-ci a été réalisé dans une salle multimédia du siège académique de l'IUFM. À cette occasion, quelques extraits d'enregistrements audio-vidéo recueillis auprès des dyades A et B ont donné lieu à une analyse collective. Suite à ces deux journées, Christiane S. s'est portée volontaire pour un nouveau recueil de matériaux dans l'éventualité de la reconduction de ses fonctions de tutrice en Espagnol l'année suivante. Avec Emmanuelle G., elles ont formé la dyade C pour l'année 2007-2008

2.2. Tuteurs et enseignants novices participants au recueil des matériaux

Prénom	Fonction	Expérience dans la fonction	Discipline d'enseignement	Dyade
Xavier L.	Tuteur Formateur occasionnel IUFM	Chevronné 6 ans d'expérience	E.P.S.	DYADE A 2006-2007
Christophe L.	Enseignant novice		E.P.S.	
Catherine B.	Tutrice	Confirmée 4 ans d'expérience	E.P.S.	DYADE B 2006-2007
Jennifer L.	Enseignante novice		E.P.S.	
Christiane S.	Tutrice Formatrice IUFM à temps partagé	Experte + 15 ans d'expérience	Espagnol	DYADE C 2007-2008
Emmanuelle G.	Enseignante novice		Espagnol	

Tableau 5 : Les participants au recueil des matériaux.

	Dyade A, E.P.S. Lycée Technique et Professionnel	Dyade B, E.P.S. Collège	Dyade C, Espagnol Lycée Général
Tutorat classique			■
Tutorat avec une classe en co-enseignement	■		
Tutorat avec une classe partagée		■	

Tableau 6 : Aménagement de la situation tutorale pour chaque dyade.

2.2.1. Implication du milieu de la recherche dans le recueil des matériaux

	Observation de la pratique d'enseignement de l'EN	Entretien de tutorat post-leçon	Entretien de visite conseil	ACS CH/TU	ACS CH/EN	ACC	EMS	RDD
Solange C. (CH)	■■■■■■■■	■■■■■■	■■	■■■■■■■ ■■ ○○○○○ ○○○○○	■■■■ ○○○○○ ■■■	□○	■■■ ○○○ ○	
David S.	□□□	□	■■■■■■■■	■■■■■■■■	■■■	□○	■■■■■■■■	
Jacques DN.	□	■■■■■■■■	□	□	■ ○	■■■■■■■■	■■■■■■■■	■■■■■■■■
Légende : <i>ACS : autoconfrontation simple</i> <i>ACC : autoconfrontation croisée</i> <i>EMS : entretien de mise en situation</i> <i>RDD : retour des données au collectif</i> ■ mène l'entretien ■ est présent car filme ou réalise un observable de l'action d'enseignement et/ou de formation □ est présent mais ne prend pas la parole sauf à la demande des acteurs ○ caméra en mode fixe et enregistrement automatique								

Tableau 7 : Implication des membres du milieu de la recherche dans le recueil des matériaux.

En ce qui concerne l'observation des séances d'enseignement des enseignants novices :

- 3/8 enregistrements audio-vidéo ont été réalisés en présence de l'intervenant-chercheur (CH) et d'un membre du milieu de la recherche (DS ou JDN).
- 5/8 ont été réalisés par l'intervenant-chercheur (CH) seul.

En ce qui concerne les ACS des tuteurs :

- 7/8 enregistrements audio-vidéo ont été réalisés par l'intervenant-chercheur (CH) seul avec la caméra en mode automatique.
- 1/8 a été réalisé par l'intervenant-chercheur (CH) en présence d'un membre du milieu de la recherche (JDN)

En ce qui concerne les ACS des enseignants novices :

- 4/8 enregistrements audio-vidéo ont été réalisés par l'intervenant-chercheur (CH) seul avec la caméra en mode automatique.
- 3/8 ont été réalisés par un membre du milieu de la recherche (DS) en présence de l'intervenant chercheur en retrait (CH)
- 1/8 a été réalisé par un membre du milieu de la recherche seul (JDN) avec la caméra en mode automatique.

En ce qui concerne l'ACC des tuteurs :

- 1/1 enregistrement audio-vidéo a été réalisé en présence de l'intervenant-chercheur (CH) et d'un membre du milieu de la recherche (DS) en retrait mais qui ont pris la parole occasionnellement pour relancer l'interaction dialogique des tuteurs lorsque ce fut nécessaire.

En ce qui concerne les EMS :

- 3/3 enregistrements audio-vidéo ont été réalisés par l'intervenant-chercheur (CH) seul avec la caméra en mode automatique.

En ce qui concerne le RDD au collectif réalisé les 7 et 11 mai 2007 :

- 2/2 enregistrements audio ont été réalisés en présence de 9/13 professionnels formant le tiers milieu incluant les tuteurs des dyades A et B.

2.3 *Recueil des matériaux*

Deux catégories de matériaux ont été récoltées : (a) des matériaux audio-vidéo d'observation de l'action d'enseignement des EN auprès de leurs élèves et de l'action de formation y faisant suite (tutorat et/ou visite conseil), (b) des matériaux suscités *a posteriori*. Cette dernière catégorie concerne 1) des entretiens de mise en situation (EMS), 2) des entretiens d'autoconfrontation simple (ACS), 3) un entretien d'autoconfrontation croisée (ACC), et 4) les verbalisations des participants au RDD au collectif.

2.3.1 Organisation du recueil des matériaux pour la dyade A

Un enseignant novice (EN-CL) d'Education Physique et Sportive (EPS) dont le stage en responsabilité s'est effectué dans un Lycée d'Enseignement Technique et Professionnel de Nice (06) et son tuteur (TU-XAV) ont été volontaires pour participer à cette étude. En plus de deux classes de 2^{nde}, l'EN avait une classe de première et partageait une classe de terminale en co-enseignement avec son tuteur. Concernant cette classe, le TU et l'EN ont travaillé en co-intervention tout au long de l'année. Les classes dont l'EN avait la pleine responsabilité étaient composées de 28 élèves en moyenne et n'étaient pas particulièrement difficiles.

Le TU était un professeur agrégé d'EPS de plus d'une quarantaine d'années, ayant quinze ans d'expérience d'enseignement et six de tutorat. Il a également occupé occasionnellement les fonctions de formateur I.U.F.M. dans le domaine de l'escalade.

Le FU (SB) était un enseignant chercheur en sciences de la formation ayant quatre ans d'expérience d'enseignement et douze ans en formation initiale et continue des enseignants

d'EPS en I.U.F.M. Ce dernier était formé aux théories de l'activité et à l'usage de l'analyse de l'activité comme outil et moyen de formation.

Date et créneau horaire	Classe et durée de la leçon	Activité d'enseignement	Durée et lieu de l'entretien de tutorat	Durée et lieu de la visite conseil
12.12.2006 ⌚ 10h-12h00	Classe de 2 nd ⌚ 59 minutes	Athlétisme Course de haies en extérieur Milieu de cycle		⌚ 75 minutes Salle polyvalente
19.01.2007 ⌚ 10h-12h00	Classe de Terminale ⌚ 67 minutes	Co-enseignement Escalade en extérieur Fin de cycle	⌚ 42 minutes Salle polyvalente	

Tableau 8 : Caractéristiques principales des leçons d'enseignement et des situations de formation y faisant suite (dyade A).

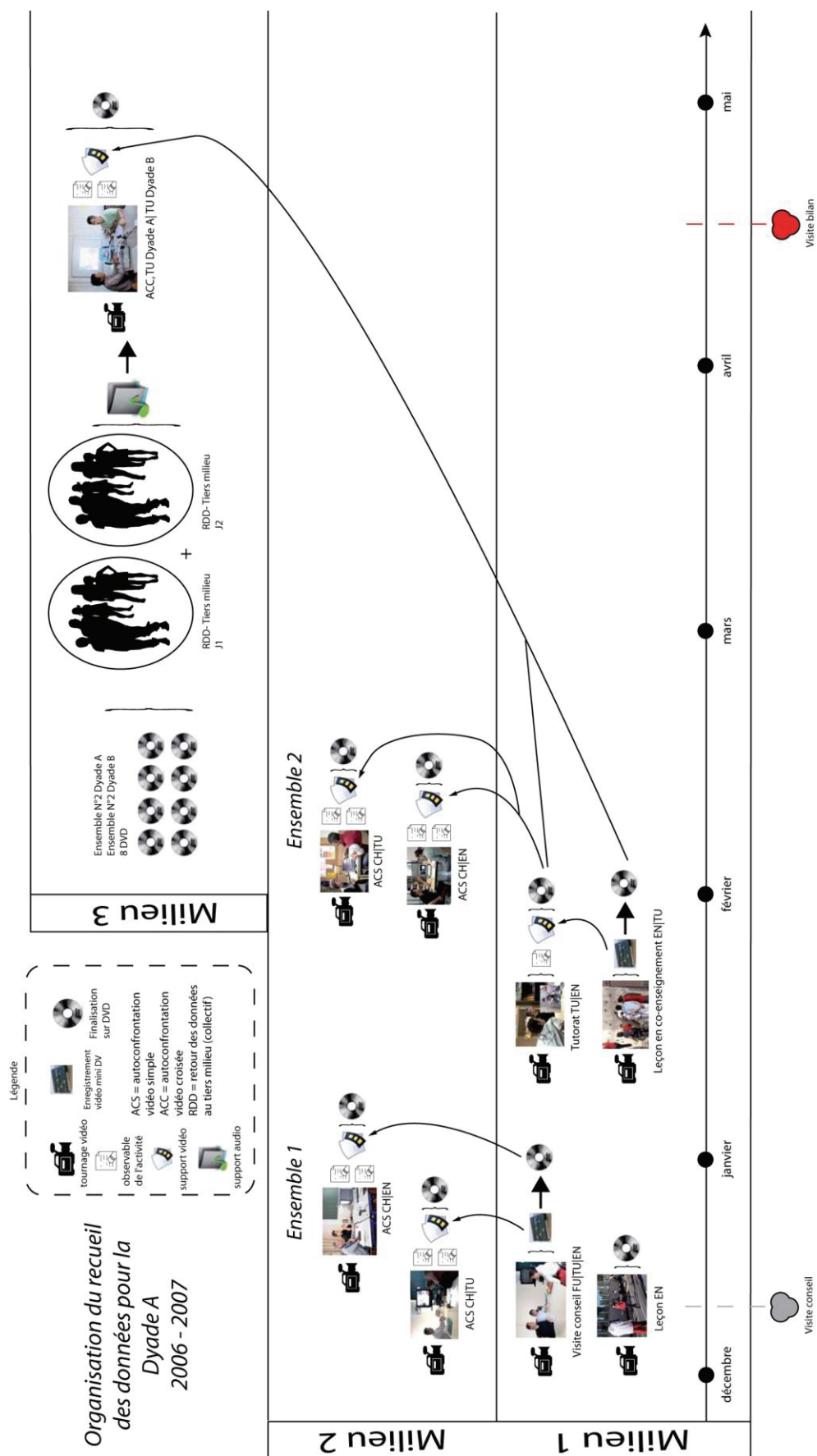


Illustration 1 : Organisation du recueil pour la dyade A – 2006/2007.

2.3.2 Organisation du recueil des matériaux pour la dyade B

Une enseignante novice (EN-JENNY) d'Education Physique et Sportive dont le stage en responsabilité s'est effectué dans un Collège à Cagnes sur Mer (06) et sa tutrice (TU-CAT) ont été volontaires pour participer à cette étude. En plus d'une classe de 4^{ième} et de 5^{ième}, l'EN partageait une classe de 3^{ième} avec sa tutrice. L'EN enseignait à cette classe le vendredi et sa tutrice le lundi. Les classes dont l'EN avait la pleine responsabilité étaient composées de 27 élèves en moyenne et sa classe de 4^{ième} était considérée comme particulièrement difficile. À sa demande, 2/3 enregistrements audio-vidéo de son activité d'enseignement ont concerné cette classe.

La TU (CAT) était une professeure agrégée d'E.P.S. d'une cinquantaine d'années, ayant vingt-cinq ans d'expérience d'enseignement et quatre de tutorat. Cette tutrice était également engagée dans différentes activités syndicales.

Date et créneaux horaires	Classe et durée de la leçon	Activité d'enseignement	Durée et lieu de l'entretien de tutorat	Durée et lieu de la visite conseil
21-01-2007 🕒 15h-17h00	Classe de 4 ^{ième} 🕒 78 minutes	Gymnastique Milieu de cycle	🕒 74 minutes Salle polyvalente	
19.03.2007 🕒 15h-17h00	Classe de 4 ^{ième} 🕒 97 minutes	Handball en extérieur Début de cycle	🕒 57 minutes Salle polyvalente	
25.05.2007 🕒 10h-12h00	Classe de 5 ^{ième} 🕒 75 minutes	Volley-ball Milieu de cycle	🕒 65 minutes Salle polyvalente	

Tableau 9 : Caractéristiques principales des leçons d'enseignement et des situations de formation y faisant suite (dyade B).

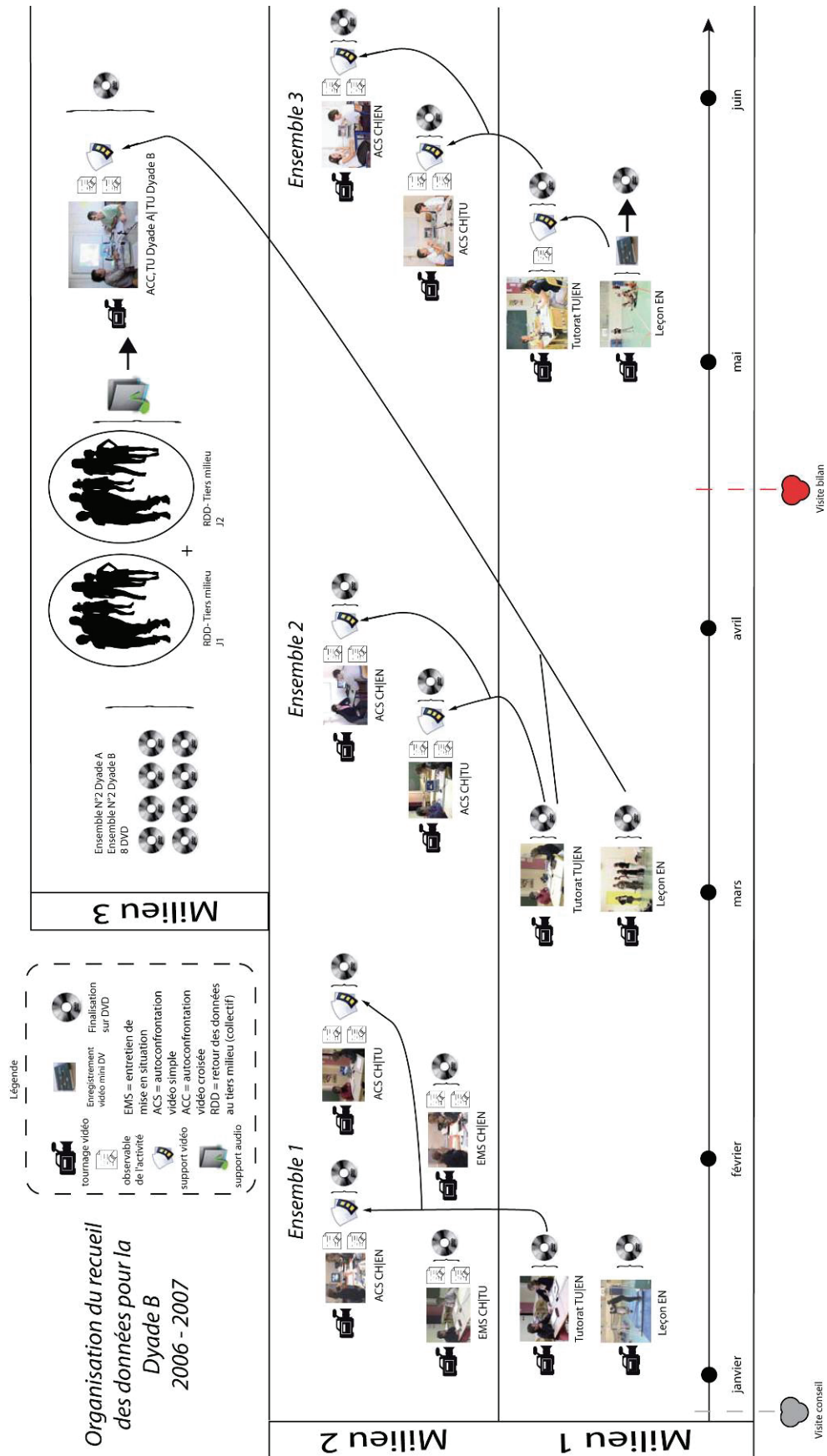


Illustration 2 : Organisation du recueil pour la dyade B – 2006/2007.

2.3.3 Organisation du recueil des matériaux pour la dyade C

Une enseignante novice (EN-EMMA) en Langue Vivante Etrangère Espagnol dont le stage en responsabilité a été réalisé dans un Lycée d'Enseignement Général à Nice (06) et sa tutrice (TU-CHRIST), ont été volontaires pour participer à cette étude. L'EN avait la pleine responsabilité de trois classes : deux 2nd de 34 élèves et une 1^{ère} de 28 élèves. L'enseignement avec ces classes s'est réalisé alternativement soit avec un effectif complet soit en deux demi-groupes. À la demande de l'EN, 3/3 enregistrements audio-vidéo de son activité d'enseignement ont concerné la même classe de 2nd d'un niveau faible à l'oral et dont trois élèves posaient des problèmes de comportement ayant entraîné l'application de sanctions disciplinaires par l'équipe éducative. En outre, l'EN a enseigné à cette classe dans une salle particulièrement exigüe.

La TU (CHRIST) était une professeure agrégée en « L.V.E. Espagnol » de plus d'une cinquantaine d'années, ayant trente ans d'expérience d'enseignement et plus de quinze de tutorat. Cette tutrice avait un service de formatrice I.U.F.M. à temps partagé et était en charge d'actions de formation de formateurs dans sa discipline. Par le passé, celle-ci a également occupé les fonctions de responsable de la filière PLC2 Espagnol à l'I.U.F.M.

La FU (AMG) était une formatrice responsable de la filière PLC2 Espagnol à l'IUFM ayant le statut de P.I.U.F.M. Elle avait vingt ans d'expérience d'enseignement, cinq en formation professionnelle initiale et avait déjà été plusieurs fois tutrice ou conseillère pédagogique par le passé. Elle n'avait pas d'activités de recherche.

Date et créneaux horaires	Classe et durée de la leçon	Activité d'enseignement	Durée et lieu de l'entretien de tutorat	Durée et lieu de la visite conseil
23-11-2007 ⌚ 11h-12h00	Classe de 2 nd ½ groupe ⌚ 53 minutes	Analyse de document et expression orale		⌚ 54 minutes Salle de classe de la TU
21.01.2008 ⌚ 14h-15h00	Classe de 2 nd Classe entière ⌚ 63 minutes	Discrimination de sons et expression orale	⌚ 54 minutes Salle de classe de la TU	
28.04.2008 ⌚ 14h-15h00	Classe de 2 nd Classe entière ⌚ 58 minutes	Analyse de document et expression orale	⌚ 48 minutes Salle de classe de la TU	

Tableau 10 : Caractéristiques principales des leçons d'enseignement et des situations de formation y faisant suite (dyade C).

129

2.4 Instruments et matériaux d'observation

Cette étude a donné lieu à trente six enregistrements audio-vidéo numériques. Ce corpus a été archivé sur 14 supports DVD (simple ou double couche) et trois VHS (hors copies aux intéressés). Ces supports ont été produits dans le respect du droit à l'image, des autorisations de tournage et de la reproduction multimédia explicités dans le contrat de recherche liant les différentes parties (Annexe 9). Chaque enregistrement a été réalisé à l'aide d'une caméra vidéo numérique semi-professionnelle équipée d'un casque, d'un trépied et d'un micro omnidirectionnel ou HF complémentaire (Illustration 4).



Illustration 4 : Équipement audio-vidéo utilisé pour le recueil des matériaux (Caméra Sony DSR-PD150 et micro HF Sennheiser, modèle EW100G2, type cravate).

Les tournages réalisés dans les installations sportives d'établissements scolaires ont nécessité un équipement supplémentaire pour accompagner les déplacements des EN et des élèves (trépied sur roulettes). Pour les tournages en intérieur, comme par exemple certaines leçons d'enseignement, les entretiens de tutorat post-leçon ou de visite conseil ainsi que les entretiens d'autoconfrontation (ACS et ACC), la caméra a été positionnée dans un espace en retrait. Pour le retour des données au collectif (RDD), les verbalisations ont été enregistrées à l'aide d'un lecteur DAT équipé d'un micro de table. Les fichiers audio recueillis au format MP3 ont été partiellement retranscrits verbatim.

2.4.1 « Les observables » produit par l'intervenant-chercheur (CH)

Dans le cadre du protocole expérimental-développemental mis en œuvre dans cette étude, la CH a participé à l'organisation de différents contextes artificiels permettant aux EN et aux TU de développer un nouveau point de vue sur leur expérience vécue. En outre, au cours des enregistrements audio-vidéo, la CH s'est donnée pour tâche d'observer,

d'écouter attentivement les interactions dialogiques entre les EN et les élèves (situation d'enseignement) puis entre les EN et les TU (situation de formation), grâce à l'équipement HF et de noter les informations susceptibles de compléter les données vidéo. Grâce aux supports DV ou DVD, cette observation (suivie de « prises de notes de terrain de type ethnographique ») a été complétée *a posteriori* par une analyse plus approfondie. Dans ce contexte, il est possible de considérer que ces matériaux résultent de la restitution d'un repérage que la CH a fait à partir d'indices fondés sur sa perception de ce qui a été observé. Formalisés à l'aide d'un traitement de texte, ces « *observables* » ont été généralisés à partir de janvier 2007 et communiqués aux intéressés 24 à 48 heures avant les entretiens d'autoconfrontation (ACS)

Leur présentation (Illustration 5) a évolué entre janvier 2007 et juin 2008 mais a toujours comporté les éléments suivants :

- Le code temporel de la caméra (marqueur a) a été associé à des événements *remarquables* décrits de manière succincte et chronologique ;
- Ils ont parfois été complétés par les verbalisations (retranscrites verbatim) des EN avec leurs élèves ou des EN et des TU au cours des entretiens post-leçon (marqueur b) ;
- Ces événements ont été associés à des *propositions thématiques* (marqueur c) (telles que, par exemple, l'évaluation, la sécurité, la différenciation des apprentissages) scindant la leçon et l'entretien post-leçon autour « d'objets d'enseignement » ;
- Ces derniers sont ainsi devenus des « objets de formation » (tels que le bilan de fin de séance, les règles de sécurité et l'usage du matériel propre à l'activité sportive, le travail en groupes de niveaux ou de besoins).

Plus précisément, dans les situations d'enseignement certains moments ont été considérés comme *remarquables* de l'apprentissage du métier par les EN, c'est-à-dire qu'ils rendaient compte des domaines de difficultés ou d'efficacité caractéristiques de leur activité professionnelle auprès des élèves à ce moment précis de l'année scolaire (marqueur d). En outre, suite à l'observation faite par les TU de la séance d'enseignement des EN, ces derniers ont sélectionné des moments et identifié des problèmes sur lesquels portaient particulièrement leurs conseils (marqueur e). Ils ont donc été *remarquables* à leur tour, en traduisant les choix opérés par les TU pour tenir conseil et former les EN tout au long de l'année de stage. Au cours des entretiens post-leçon, les TU et les EN co-construisaient la signification de ces moments et des événements qui les constituaient et en faisaient des « objets d'attention communs » sur lesquels reposait l'échange formatif.

Sur ce point, les « observables » formalisés par la CH sont restés fidèles aux propos des acteurs et à leur registre opératoire, c'est-à-dire qu'ils ont décrit ce qu'ils faisaient, comment ils le faisaient et ce qu'ils disaient *in situ*. Toutefois, un accord devait être trouvé à propos de la désignation *a posteriori* des événements remarquables et des propositions thématiques auxquels ils étaient associés. Sur ce point, il s'est agi pour la CH d'instaurer les conditions propices à l'intersubjectivité préalable à une activité conjointe (Brassac, 2001, 2003 ; Roth, 2007) au cours des entretiens de tutorat et des autoconfrontations (ACS). La fonction de ces observables était double. Premièrement, le but était de permettre à la CH d'accéder au sens conféré par l'acteur aux actions réalisées et à la signification accordée aux événements qui y étaient associés. Deuxièmement, ces « observables » ont été soumis à l'approbation des EN et des TU. Leurs demandes de correction ont été prises en compte mais n'ont pas été retenues sans analyse de l'activité. En ce sens, ces observables devaient (a) permettre aux EN et aux TU de (re)signifier leur expérience pour eux-mêmes et pour autrui et (b) devenir ainsi des sources externes et artificielles puis des « instruments techniques » et « psychologiques » de la transformation de l'interprétation de leur propre activité.

Fiche signalétique : observable de l'activité d'enseignement	
Leçon en co-enseignement	19 janvier 2007
Classe de terminale 10h00-12h00	APSA Escalade – en extérieur
	Durée enregistrée : 67 min
Membres du milieu de la recherche présents : S. Cartaut et D. Sette	
EN = professeur stagiaire ; TU = tuteur	

Thème : Prise en main de la classe	
00:00	Présentation par le TU des objectifs de la séance et des modalités de l'enseignement audiovisuel. Répartition des groupes.
Thème : Mise en activité des élèves	
	Objet : échauffement des élèves
03:00	Echauffement général réalisé par l'EN auprès de toute la classe.
10:00	En parallèle le tuteur prescrit le travail aux trois élèves dispensés
	Situation d'apprentissage 1 > 10:30 à 11:30
Thème : Sécurité	
	Objet : règles de sécurité et usage du matériel propre à l'APSA
13:00	REPERES L'EN explique à son groupe l'activité et les tâches prescrites. Il fait une démonstration avec un mouqueton à l'envers (dans le sens vertical) qui se détache de la sangle sans qu'il le voie
14:00	L'EN sort une corde munie d'un sac... Puis laisse celle-ci dans cet état
15:30	Les dispensés sollicitent l'EN
17:22	C'est le TU qui diminue la corde – perte de temps
20:30	Un élève revient sur le sens de passage de la corde dans la dégrafe, il demande des explications supplémentaires à l'EN

Fiche signalétique : observable de l'activité tutorale	
Entretien post-leçon	19 janvier 2007
	APSA Escalade – en extérieur
	Durée enregistrée : 42 min
Membres du milieu de la recherche présents : S. Cartaut et D. Sette	
EN = professeur stagiaire ; TU = tuteur	

Thème : L'activité tutorale	
	Objet : le co-enseignement
00:00	Le TU explique à CH le fonctionnement des leçons en co-enseignement : « un travail conjoint » avant de commencer l'entretien avec l'EN
00:43	
Thème : Mise en situation	
	Objet : organisation de l'entretien
01:04	REPERES TU explique à CH : « la difficulté c'est de revenir sur des choses que je n'ai pas forcément vu ». CH remet l'observable de l'activité d'enseignement de l'EN au TU. Il en prend connaissance et sélectionne les objets à partir desquels construire l'entretien
02:11	TU commente par la cas de Clément : « pour voir comment on gère l'un et l'autre cette situation »
02:25	« 23:00 EN gère seul la situation – repère bande vidéo »
02:25	« 45:00 TU gère la situation – repère bande vidéo »
	L'EN évoque aussi le moment de difficulté avec Florian en fin de séance
Thème : Evaluation	
	Objet : le bilan de la séance par l'EN
02:25	REPERES CH : « Qu'est-ce que tu retiens du travail mis en place avec ce groupe ? »
	L'EN fait un bilan positif
	TU : « Quelle situation a été mise en place ? »
	L'EN décrit précisément ce qui a été fait
03:43	TU : « Est-ce que la corde a été mise correctement ? »
	« Mais le groupe des filles comment on été mises les dernières ? »

Illustration 5 : Informations figurant dans « les observables » de l'action d'enseignement et de formation.

2.4.2 Matériaux audiovisuels d'observation de l'action d'enseignement des EN et de l'action de formation y faisant suite (tutorat et/ou visite conseil)

Les matériaux audio-vidéo d'observation des situations d'enseignement des EN et des entretiens de formation y faisant suite ont été recueilli par la CH seule ou accompagnée d'un membre du milieu de la recherche (DS ou JDD). Les enregistrements audio-vidéo de l'activité tutoriale (TU/EN) et de l'activité de supervision (EN/TU/FU) ont été réalisés dans l'établissement scolaire des EN, soit dans une salle polyvalente (dyade A et B) soit dans une salle de classe (dyade C). Un caméscope DV faisant office de *magnétoscope numérique* connecté à une télévision a été systématiquement mis à la disposition des TU pour permettre l'analyse conjointement avec les EN de la vidéo de la séance de classe. (Illustration 6). Les huit enregistrements ont été retranscrits verbatim et une copie DVD a été transmise à chaque TU et chaque EN.



Illustration 6 : Équipement technique mis à la disposition des TU lors des entretiens de tutorat post-leçon. A gauche l'enregistrement de la séance d'enseignement de l'EN et à droite l'exploitation de cet enregistrement au cours de l'entretien de formation.

2.5 Instruments et matériaux suscités *a posteriori*

2.5.1 Matériaux audiovisuels d'entretien de mise en situation (EMS)

Organisation matérielle

Trois entretiens de mise en situation (EMS) ont été réalisés à la demande de deux EN (dyade B et C) et une TU (dyade B). Ils ont été réalisés dans l'établissement et ont fait suite soit (a) à l'enregistrement audio-vidéo d'une leçon d'enseignement jugée par les EN comme physiquement ou psychologiquement éprouvante, (b) soit à l'enregistrement d'un entretien post-leçon considéré comme inefficace par la TU. Dans ce contexte particulier, ni

les EN ni les TU n'ont été immédiatement confrontés aux traces de leur activité. Ces entretiens (EMS) ont été menés à partir de supports hétérogènes tels que les observables de la CH, les fiches de préparation de leçons d'enseignement des EN ou encore le cahier de suivi et les notes de la TU.

Guide d'entretien

À cette occasion, la CH a questionné soit l'EN soit la TU sur l'évolution de la relation tutorale (« *Tu as besoin d'un tiers comme cela qui régule les choses ?* » ; « *C'est un point sur lequel vous avez essayé d'échanger avec CAT (TU) ?* »), l'organisation de l'activité tutorale au quotidien (« *Comment tu as fonctionné avec JENNY (l'EN) depuis le début de l'année ?* » ; « *Ce rythme de visite a évolué ?* »), la relation avec la classe concernée (« *Pour illustrer ce que tu appelles une difficulté avec cette classe, ce serait quoi ?* » ; « *C'est quoi qui te paraît si laborieux ?* » ; « *Tu considères qu'il y a des élèves en particulier qui caractérisent ce problème ?* »), la posture d'enseignant (« *Tu as peur qu'il y ait une influence sur ta crédibilité de prof ?* ») ou de formateur d'enseignants (« *L'entretien de tutorat, quelle importance tu lui accordes par rapport à d'autres moments ?* » ; « *J'ai cru comprendre que c'était vraiment une difficulté pour toi de trouver un juste milieu entre prescrire des recettes qui marchent et (...) laisser la jeune collègue un peu démunie ?* » ; « *Comment tu te positionnes par rapport au volet formation ?* »). Des précisions sur les modalités d'organisation et de réalisation des entretiens d'autoconfrontation « en différé » (ACS) ont également été apportées.

2.5.2 Matériaux audiovisuels d'entretien d'autoconfrontation simple (ACS)

Organisation matérielle

À l'issue de chaque entretien de tutorat ou de visite conseil, une autoconfrontation vidéo (ACS) a été proposée séparément aux TU et aux EN. En fonction de contraintes matérielles et de la disponibilité respective de ces derniers, ces autoconfrontations ont été réalisées selon deux modalités différentes, c'est-à-dire (a) soit « immédiatement » après les situations de formation de terrain, (b) soit en « différé » une semaine ou quinze jours plus tard. Tous les enregistrements audio-vidéo réalisés ont été retranscrits verbatim.

(a) Les entretiens d'autoconfrontation (ACS) « immédiats » ont été réalisés dans l'établissement scolaire des EN. Ils ont nécessité un caméscope d'appoint faisant office de « *magnétoscope numérique* » connecté directement à une télévision (Illustration 7).



Illustration 7 : Organisation matérielle des entretiens d'autoconfrontation (ACS) « immédiats ». À gauche l'enregistrement de l'entretien de visite conseil et à droite l'exploitation faite de cet enregistrement au cours de l'entretien d'autoconfrontation (ACS) du tuteur.

(b) Les entretiens d'autoconfrontation (ACS) « en différé » ont été réalisés dans une salle du siège académique de l'I.U.F.M à Nice. Grâce au montage vidéo numérique du corpus sur support DVD, l'organisation matérielle a été simplifiée et réduite à un ordinateur portable équipé d'un lecteur DVD-ROM et d'une paire d'enceintes audio pré-amplifiées (Illustration 8).



Illustration 8 : Organisation matérielle des entretiens d'autoconfrontation (ACS) « en différé ».

Guide d'entretien

Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation a donné lieu à une activité dialogique produite par les TU et les EN à propos des traces de leurs actions observables lors des visites conseil et/ou des entretiens de tutorat post-leçon et exceptionnellement (dyade C) à propos des traces de l'action d'enseignement en classe. Dans cette situation d'interaction, la CH a questionné les acteurs de façon consistante avec les principes

théoriques retenus afin de documenter les trois composantes de l'activité (Leontiev, 1981, 1975/1984) :

- 1) La composante d'incitation se rapportant aux motifs d'agir et au sens accordé à l'engagement dans l'échange de formation ou dans la situation d'enseignement (« *Au moment où il te dit cela, as-tu envie de réagir ?* » ; « *Qu'est-ce qui te pousse à lui dire cela ?* » ; « *Il n'y a pas de relance là, est-ce que tu le prends comme une prescription ?* » ; « *Quand tu dis j'ai pris conscience de ça , tu as réorganisé des choses par rapport à la dernière fois ?* »
- 2) La composante d'orientation liée aux buts visés et aux actions réalisées, susceptibles de l'être, ou impossible à faire au regard des finalités poursuivies (« *Pour résoudre ce problème de sécurité en escalade qu'avez-vous envisagé de faire avec ton TU ?* » ; « *Est-ce que cet élément-là ça t'a permis d'agir autrement auprès des élèves ?* » ; « *Pour prolonger sa réponse, tu ne lui demandes pas de se justifier là ?* » ; « *Tu as essayé de mettre en place des petites choses ?* » ; « *Les consignes pour le travail à la maison ça reste un chantier en cours ?* » ;
- 3) La composante de réalisation inhérente aux moyens techniques ou modalités opératoires des actions (« *Comment t'y es tu pris pour faire cela ?* » ; « *Comment lui proposer d'expliquer les choses autrement et attirer son attention là-dessus ?* »).

À quelques occasions, la CH a relancé l'échange dialogique avec les TU sur le mode de la controverse afin d'engager un débat critique à propos des modalités de formation mises en œuvre et leur donner l'occasion d'envisager d'autres possibilités, d'autres manières d'agir avec les EN (« *Le constat que tu fais là tu penses que c'est parce que tu as monopolisé un peu la parole ?* » ; « *Cette difficulté du décalage entre le vécu d'un côté et l'observation de l'autre, comment outiller ta régulation autrement qu'avec une pause temporelle ?* » ; « *Ton mode de fonctionnement est-ce qu'on va le retrouver à l'identique dans l'enseignement avec des élèves et dans ton activité de tuteur ?* »). Ce questionnement visait à fournir un recueil détaillé d'éléments permettant de documenter *a posteriori* le fonctionnement de « l'activité orientée objet » des protagonistes et d'analyser le rapport dialectique des trois unités fonctionnelles qui la composent et qui lui confèrent sa dynamique.

2.5.3 Matériau audiovisuel de l'entretien d'autoconfrontation croisée (ACC)

Certains extraits audio-vidéo du recueil des matériaux des dyades A et B ont fait l'objet d'une autoconfrontation croisée des TU (ACC) en juin 2007. Ces extraits ont été

sélectionnés par chaque TU à la fin du retour des données au collectif. Leur contenu avait été présenté au collectif sans avoir été mis en discussion. Cette autoconfrontation croisée (ACC) a été réalisée en présence de la CH et d'un membre du milieu de la recherche (DS). Elle a été réalisée dans une salle multimédia du siège académique de l'I.U.F.M. de Nice et a nécessité le même matériel technique que pour les ACS.

2.5.4 Matériau audio des verbalisations du retour des données au collectif (RDD)

Organisation matérielle

Deux journées ont été consacrées au retour des données au collectif, les 7 et 11 juin 2007. Ces dates ont été arrêtées de manière concertée en fonction des disponibilités des TU des dyades A et B. Organisé dans une salle multimédia du siège académique de l'I.U.F.M. de Nice, ce retour des données au collectif a nécessité le même matériel technique que pour les ACS et ACC mais complété d'un vidéo projecteur et d'un enregistreur audio numérique DAT.

La CH a dressé un bilan du dispositif, a explicité les modalités d'organisation de ces deux journées puis en a rappelé les finalités. Par la suite, les 9/13 professionnels du « *tiers milieu* » qui étaient présents ont collectivement engagé une analyse croisée de certains extraits audio-vidéo du corpus recueilli. Ces extraits ont été préalablement retenus par les TU grâce aux supports DVD et aux « *observables* » en leur possession. Les TU ont considéré que ces extraits étaient soit illustratifs de problèmes ou difficultés rencontrés avec les EN dans le courant de l'année soit particulièrement riches en terme de conseil et de formation. Les « *observables* » et les verbalisations retranscrites verbatim des différents entretiens de tutorat ont été mis à la disposition de chaque participant. Avant la projection de chaque extrait, la CH en a rappelé le contexte puis a laissé chaque TU gérer à sa convenance le défilement des extraits. À cette occasion, les échanges de points de vue ont donné lieu à des « *disputes professionnelles* » sur la posture de formateur d'enseignants (tels que l'intervention au cours de l'observation de la séance d'enseignement de l'EN et le rôle accordé au contrat de formation).

3. Traitement des données

3.1. *Retranscription verbatim des verbalisations*

Les matériaux issus des entretiens de formation et d'autoconfrontation ont été retranscrits *verbatim*. Dans un premier temps, afin de rendre compte de la dynamique des interactions dialogiques entre les « *interactants* », certains signes de ponctuation ont été utilisés (« / », pause courte de type virgule ; « // », pause longue ; (« /// » silence, de type point). Dans un second temps, le passage de l'expression orale à l'expression écrite à des fins d'analyse nous a conduits à un recodage. Les « (...) » ont été utilisés pour marquer des pauses longues, des silences ou des hésitations. Les « [...] » ont été employés pour insérer des indications complémentaires et noter les comportements non verbaux.

3.2. *Repérage et sélection des unités de verbalisation*

La sélection des unités de verbalisation entre les EN, les TU et/ou FU en situation de formation et en situation d'autoconfrontation (ACS) avec la CH a été indexée aux présupposés d'un interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996, 1997, 2004 ; Filliettaz, 2004 ; Filliettaz & Bronckart, 2005). Au plan théorique, ces présupposés permettent de considérer que les interactions dialogiques sont des échanges d'activités autour d'enjeux (d'apprentissage et/ou de formation) se rapportant à des « *objets d'attention communs* ». En outre, le discours des protagonistes s'inscrit dans un horizon de significations socioculturelles qui organise, oriente et construit de façon spécifique le contenu thématique mobilisé à propos des objets auxquels il se réfère et du genre dont il relève (Clot & Faïta, 2000). Ce genre social d'activités, de discours et de techniques s'est rapporté tantôt au métier d'enseignant et tantôt au métier de formateur d'enseignants.

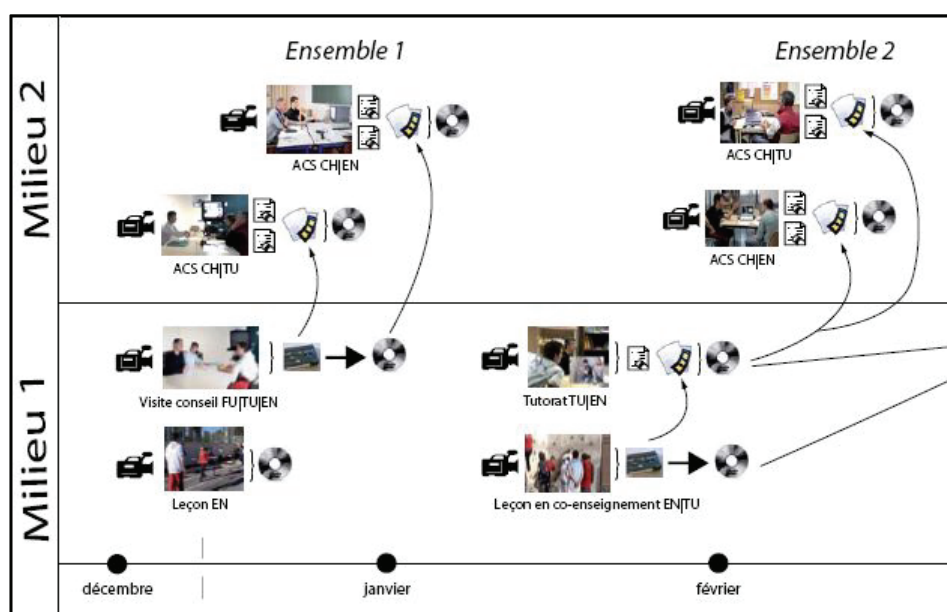
Les « *observables* » de l'action d'enseignement et de formation ont permis de formaliser conjointement avec les acteurs des « *propositions thématiques* » liées à des « *objets d'attention communs* », successifs et à partir desquels se sont construits les échanges entre les EN et les TU et/ou les FU et la CH. Pour le découpage du corpus, nous avons considéré qu'au cours des entretiens de formation et d'autoconfrontation, lorsque « *ce dont il est question au cours de l'interaction* » changeait, un nouvel « *objet* » pouvait être temporellement circonscrit. Il constituait alors une unité de verbalisation qui pouvait être nommée. À des fins d'analyse, lorsqu'un même « *objet* » a été évoqué à différents moments de l'interaction dialogique, les unités de verbalisation ont été regroupées.

- (a) En situation de classe ces « *objets* » ont été associés à des *évènements remarquables* de l'apprentissage du métier d'enseignant par les EN (du point de vue des TU), c'est-à-dire illustratifs des problèmes professionnels et difficultés rencontrés à ce moment précis de l'année tout autant que de l'efficacité acquise dans leurs actions auprès des élèves.
- (b) Repris au cours des entretiens de formation, certains de ces « *objets* » sont devenus *remarquables* des conseils adressés par les TU et/ou les FU à leur propos de manière à ce que les EN s'approprient le genre social d'activités du métier d'enseignant (du point de vue de la CH).
- (c) Enfin, le suivi diachronique de la transformation de l'activité d'enseignement des EN et de l'activité de formation des TU à propos de ces « *objets évoqués dans différents contextes* » (leçon, entretien de formation, ACS, ACC, RDD) a été *remarquable* de l'histoire de formation propre à chaque dyade (voire triade) (du point de vue de la CH).

L'activité mobilisée par chaque « *interactant* » pour l'analyse collective (voire conjointe) de ces « *objets successifs* », a traversé plusieurs contextes et milieux. Le premier contexte a été celui des situations de formation (Milieu 1). Le second s'est rapporté aux autoconfrontations simples (ACS) (Milieu 2). Pour les tuteurs des dyades A et B, un troisième contexte a été celui de l'autoconfrontation croisée (ACC) et enfin du retour des données au tiers milieu (RDD) (Milieu 3).

3.3. La constitution des propositions thématiques et des objets

Nous avons nommé « *ensemble* » le regroupement des enregistrements audio-vidéo effectués à chaque étape du recueil des matériaux. Deux ensembles ont été réalisés pour la dyade A et trois ensembles pour les dyades B et C (pour la dyade A, détail de l'illustration 1)



Première étape

Dans un premier temps, nous avons regroupé et mis en correspondance dans un tableau en deux parties, les « *propositions thématiques* » ou « *thèmes* » et « *les objets* » de la leçon d’enseignement des EN et de l’entretien post-leçon ou de visite conseil y faisant suite (Milieu 1). Une légende a été définie ainsi qu’un code couleur pour faciliter la lisibilité des tableaux et des cartes heuristiques.

↔ : reprise du thème d’un contexte à un autre (couleur grise)
= : reprise de l’objet d’un contexte à un autre (couleur blanche)
+ ↗ expansion d’un objet (couleur marron) (approfondissement, insistance)
- : objet non repris d’un contexte à un autre (couleur orange)
« + » apparition d’un nouvel objet (couleur verte), apparition d’un nouveau thème (couleur verte)

Pour chaque « *objet* », le code temporel de la caméra et/ou les lignes des verbalisations EN/TU retranscrites *verbatim* ont été précisés (Tableau 11).

MILIEU 1	Leçon de co-enseignement EN/TU	Emergence de nouveaux thèmes	Entretien post-leçon TU/EN
	Thème : La prise en main de la classe • Objet : la présentation du travail aux élèves [00 :00 à 03 :00] Thème : la mise en activité des élèves • Objet : l'échauffement des élèves [03 :00 à 10 :00]		Thème : l'activité tutorale • Objet : l'apport des observables et de la vidéo à l'entretien de tutorat [ligne 10 à 28] • Objet : le co-enseignement [ligne 1 à 9]
	Thème : l'évaluation • Objet : le bilan de fin de séance fait par le TU [63 :00 à 67 :00]	↔	Thème : l'évaluation • Objet : le bilan de la séance par l'EN [ligne 29 à 66] • Objet : le bilan de la séance par le TU [ligne 72 à 101] • Objet : l'intérêt du bilan pour les élèves [269 à 308]
	Thème : la sécurité • Objet : l'usage et la vérification du matériel [13 :00 à 21 :00] • Objet : l'encadrement sécurisé des élèves [54 :20 à 62 :00]	↔	Thème : la sécurité • Objet : l'encadrement sécurisé des élèves [309 à 379] [390 à 443]
	Thème : l'apprentissage différencié • Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté [22 :00 à 54 :00]	+↗	• Objet : l'usage et la vérification du matériel [ligne 102 à 145], [ligne 259 à 426], [380 à 389]
		+↗	• Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté [ligne 145 à 258], [ligne 444 à 509]

Tableau 11 : Exemple de constitution des thèmes et des objets et leur mise en correspondance entre la séance d'enseignement de l'EN et l'entretien de formation y faisant suite (Milieu 1, dyade A, ensemble 2).

La même opération a été répétée pour la mise en correspondance des « *thèmes* » et des « *objets* » entre l'entretien post-leçon ou de visite conseil et l'autoconfrontation (ACS) des TU et des EN (Milieu 2) (Tableau 12)

Entretien post-leçon TU/EN	MILIEU 2	Emergence de nouveaux thèmes	Autoconfrontation (ACS) CH/EN
			Thème : l'activité d'enseignement en classe
			<ul style="list-style-type: none"> Objet : les transformations apportées à l'activité avec les élèves [ligne 127 à 155], [ligne 211 à 238], [ligne 272 à 277], [ligne 321 à 331] Objet : les connaissances et la pratique disciplinaires [ligne 100 à 127] [ligne 156 à 185]
			Thème : la visite conseil
			<ul style="list-style-type: none"> Objet : les bénéfices de la visite conseil pour l'EN [ligne 400 à 426] Objet : le travail en groupes [ligne 457 à 473]
Thème : l'activité tutorale			↔ Thème : l'activité tutorale
<ul style="list-style-type: none"> Objet : le co-enseignement [ligne 1 à 9] Objet : l'apport des observables et de la vidéo à l'entretien de tutorat [ligne 10 à 28] 			+↗
			<ul style="list-style-type: none"> Objet : le co-enseignement [ligne 23 à 60], [ligne 74 à 99], [ligne 186 à 190], [ligne 374 à 399]
			<ul style="list-style-type: none"> Objet : l'apport de l'entretien post-leçon [ligne 1 à 22], [358 à 373] Objet : le questionnement et la démarche réflexive en entretien [ligne 427 à 457]
			+
			+
Thème : l'évaluation			↔ Thème : l'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> Objet : le bilan de la séance par l'EN [ligne 29 à 66] Objet : le bilan de la séance par le TU [ligne 72 à 101] Objet : l'intérêt du bilan pour les élèves [269 à 308] 			=
			<ul style="list-style-type: none"> Objet : le bilan de la séance par l'EN [ligne 61 à 73]
			-
			-
Thème : la sécurité			↔ Thème : la sécurité
<ul style="list-style-type: none"> Objet : l'encadrement sécurisé des élèves [309 à 379] [390 à 443] Objet : l'usage et la vérification du matériel [ligne 102 à 145], [ligne 259 à 426], [380 à 389] 			+↗
			<ul style="list-style-type: none"> Objet : l'encadrement sécurisé des élèves [ligne 192 à 210], [ligne 481 à 527]
			<ul style="list-style-type: none"> Objet : l'usage et la vérification du matériel [ligne 332 à 357]
			=
Thème : l'apprentissage différencié			↔ Thème : l'apprentissage différencié
<ul style="list-style-type: none"> Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté [ligne 145 à 258], [ligne 444 à 509] 			+↗
			<ul style="list-style-type: none"> Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté, [ligne 238 à 271], [ligne 278 à 320], [ligne 473 à 480]

Tableau 12 : Exemple de constitution des thèmes et des objets et leur mise en correspondance entre l'entretien de formation et l'autoconfrontation (ACS) de l'EN (Milieu 2, dyade A, ensemble 2)

Seconde étape

Dans un deuxième temps, ces informations ont été synthétisées et représentées graphiquement pour permettre de numéroté les unités de verbalisation et identifier celles qui étaient spécifiques à chaque situation ou communes à l'entretien de formation (Milieu 1) et aux autoconfrontations (ACS) des TU et des EN (Illustration 9).

Milieu 1 situation de formation TU/EN

Entretien de tutorat post-leçon séance en escalade	L'évaluation	+			La sécurité	+↗		L'apprentissage différencié	+↗	
		U1				U4			U6	
		=				U5				
	L'activité tutorale	+							+	
		Objet : le bilan de la séance par l'EN				Objet : l'encadrement sécurisé des élèves			Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté	
		Objet : le bilan de la séance par le TU				Objet : l'usage et la vérification du matériel			Objet : l'apport des observables et de la vidéo à l'entretien de tutorat	
	L'activité tutorale	+							+	
		Objet : l'entretien du bilan pour les élèves							Objet : le co-enseignement	

Milieu 2 (ACS) CH/TU

Auto-confrontation (ACS) CH/ TU	L'évaluation	=			La sécurité	+↗		L'apprentissage différencié	+↗	
		U9				U10			U12	
									U13	
	L'activité tutorale	+			L'apprentissage différencié	-			+	
		Objet : l'usage et la vérification du matériel				Objet : l'encadrement sécurisé des élèves			U14	
		Objet : l'usage et la vérification du matériel				Objet : l'usage et la vérification du matériel			U15	
	L'activité tutorale	+			L'apprentissage différencié				+	
		Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté				Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté			U16	
		Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté				Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté			U17	
	L'activité tutorale	+			L'apprentissage différencié				+	
		Objet : le co-enseignement				Objet : le co-enseignement			U18	
		Objet : l'organisation du travail de la dyade avant l'entretien de tutorat				Objet : l'organisation du travail de la dyade après l'entretien de tutorat			U19	

Milieu 2 (ACS) CH/EN

Autoconfrontation (ACS) CH/EN	L'évaluation	=			La sécurité	+↗		L'apprentissage différencié	+↗	
		U21				U22			U24	
						U23			U25	
	L'activité tutorale	+			L'apprentissage différencié				+	
		Objet : le bilan de la séance par l'EN				Objet : l'usage et la vérification du matériel			U26	
		Objet : le bilan de la séance par le TU				Objet : l'encadrement sécurisé des élèves			U27	
	L'activité tutorale	+			L'apprentissage différencié				+	
		Objet : l'entretien du bilan pour les élèves				Objet : l'usage et la vérification du matériel			U28	
		Objet : l'entretien du bilan pour les élèves				Objet : l'usage et la vérification du matériel			U29	
	L'activité tutorale	+			L'apprentissage différencié				+	
		Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté				Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté			U30	
		Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté				Objet : la gestion et l'aide des élèves en difficulté			U31	

Illustration 9 : Exemple de représentation graphique des unités de verbalisation de chaque situation d'un ensemble d'une dyade (Milieu 1 et 2, dyade A, ensemble 2).

Dans chaque ensemble, lorsqu'au cours des autoconfrontations (ACS) respectivement du TU et de l'EN, des unités de verbalisation ont concerné un « nouvel objet » (« + » ou son approfondissement « +↗ »), nous avons considéré que ces unités pouvaient documenter plus particulièrement soit (a) la transformation possible ou impossible de l'activité individuelle à cette période de l'année, soit (b) une question ou un problème professionnel préoccupant l'acteur, soit (c) l'impact d'éléments conjoncturels sur l'activité individuelle, soit (d)

pouvaient correspondre à des expériences vécues antérieurement et rapatriées au cours de l'échange avec la CH.

Inversement, lorsque des « objets » abordés lors des entretiens de formation, n'ont pas été repris par les EN ou les TU au cours des autoconfrontations (ACS), nous avons considéré que les difficultés ou problèmes professionnels qui pouvaient y être associés étaient soit (a) résolus, soit (b) n'étaient pas en correspondance avec les mobiles de l'acteur à cette période de l'année (tel que l'ensemble 1 de la dyade C).

Sur ce point, nous proposons de rendre compte du développement de l'activité des EN et des TU selon une temporalité qui n'est pas nécessairement linéaire, c'est-à-dire en mettant aussi en relation des unités de verbalisation qui appartiennent à des ensembles différents.

3.4. La constitution des séquences et des macro-séquences thématiques de l'activité tutoriale

Dans chaque ensemble de chaque dyade, lorsqu'au cours des situations d'autoconfrontation (ACS) des unités de verbalisation à propos d'un « objet » (nouveau « + » ou approfondi « + \nearrow ») et de son « thème » associé ont été communes respectivement au TU et à l'EN, elles ont été regroupées en « séquences ». Cette mise en correspondance a été formalisée à l'aide d'une carte heuristique (Illustration 10).

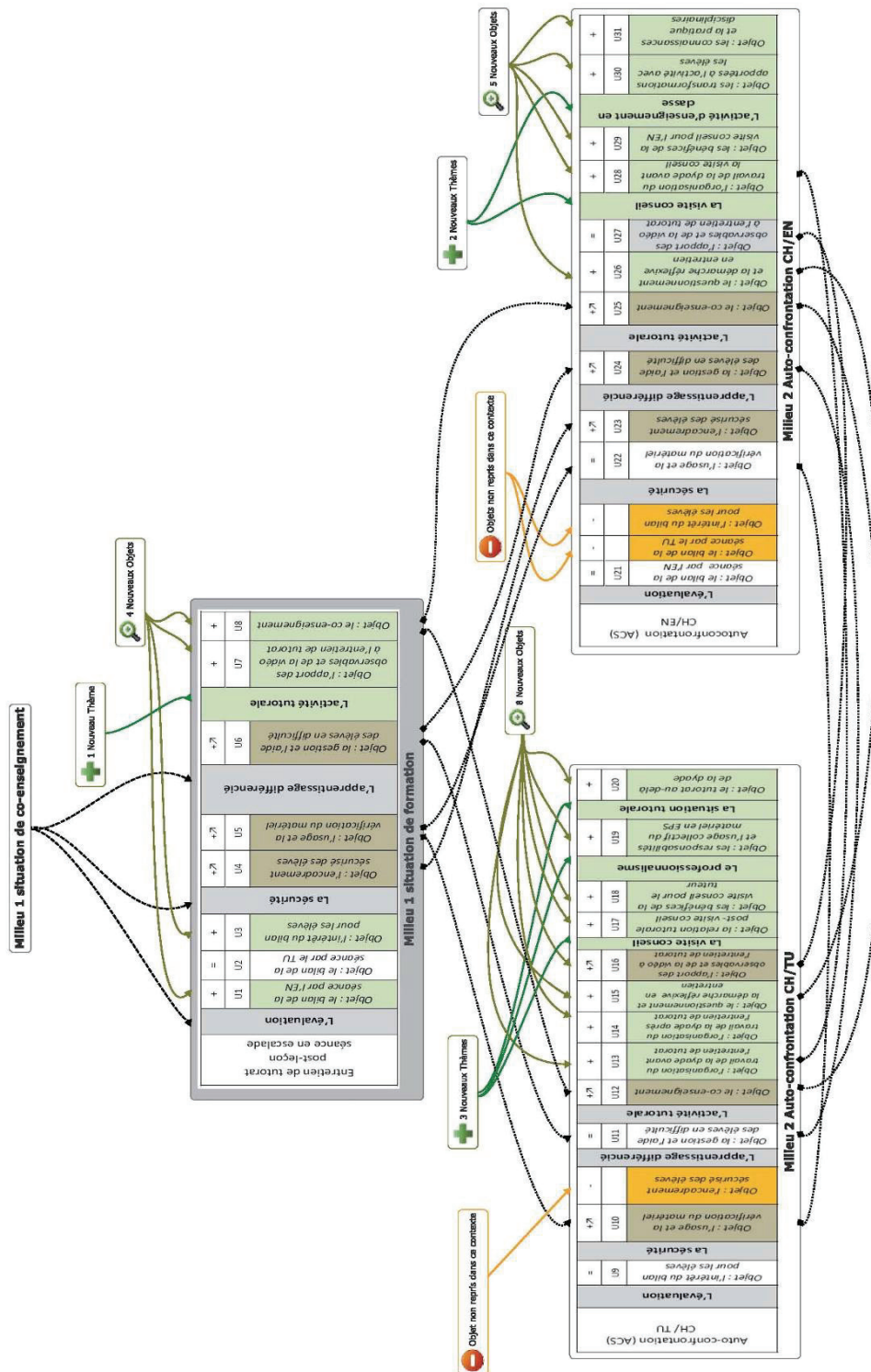


Illustration 10 : Exemple de l'utilisation d'une carte heuristique pour la mise en correspondance des unités de verbalisation de chaque situation d'un ensemble d'une dyade (dyade A, ensemble 2) (Cette illustration est à lire dans le sens horizontal)

Pour l'analyse, nous avons considéré « *chaque séquence* » comme une totalité susceptible de documenter synchroniquement une étape dans le travail conjoint des TU et des EN autour d'enjeux d'enseignement et de formation. Chaque *séquence* et les unités de verbalisation qui la composent ont été regroupées systématiquement dans un tableau de synthèse (Tableau 13).

DAE2 : La constitution des séquences					
N° de la séquence	Thème de la séquence	Objet des unités de verbalisation constituant la séquence	Unité de verbalisation entretien de formation	Unité de verbalisation (ACS) CH/TU	Unité de verbalisation (ACS) CH/EN
SQ1	La sécurité	L'usage et la vérification du matériel	U5	U10	U22
SQ2	L'apprentissage différencié	La gestion et l'aide des élèves en difficulté	U6	U11	U24
SQ3	L'activité tutoriale	Le co-enseignement	U8	U12	U25
SQ4	L'activité tutoriale	L'apport des observables et de la vidéo à l'entretien de tutorat	U7	U16	U27
SQ5	L'activité tutoriale	Le questionnement et la démarche réflexive en entretien	-	U15	U26
SQ6	L'activité tutoriale	L'organisation du travail de la dyade avant la visite conseil	-	U13	U28

Tableau 13 : Exemple d'identification des séquences pour l'ensemble 2 de la dyade A.

Lorsque sur un axe diachronique se sont répétées plusieurs « *séquences* » identiques, nous avons considéré qu'elles formaient une « *macro-séquence* ». Pour l'analyse, chaque « *macro-séquence* » a été considérée comme susceptible de documenter des enjeux d'enseignement et de formation toujours en « *chantier* » entre les TU et les EN.

3.5. Analyse des unités de verbalisation

Tous les matériaux recueillis n'ont pas été analysés même s'ils ont été traités. Les données en annexes de cette thèse ne concernent que les études de cas présentées.

L'analyse des unités de verbalisation a été envisagée à partir des présupposés théoriques d'une psychologie historico-culturelle ainsi que ceux d'une théorie de l'activité et

ses prolongements à une clinique de l'activité en psychologie du travail (Clot, 1999, 2008 ; Léontiev, 1972/1981, 1984) retenus et détaillés précédemment. Plus précisément la macrostructure de l'activité (Léontiev, 1972/1981 ; Rochex, 1995 ; Roth & Lee, 2007) a été utilisée pour rendre compte de la régulation fonctionnelle de l'activité des EN, des TU et/ou des FU (Tableau 14). Un tableau composé de deux parties verticales a été utilisé à cette fin. La partie supérieure correspondait à l'unité d'interaction extraite du corpus et retranscrite *verbatim*. Figurait également dans cette partie l'indication du « *thème* » et de « *l'objet* » de l'unité. La partie inférieure était consacrée au traitement et a été organisée à partir de la fonction d'incitation (mobiles ou motifs par rapport à l'objet de l'activité), de la fonction d'orientation (actions et buts) et de la fonction de réalisation de l'activité (moyens et opérations). L'analyse, ligne par ligne, a consisté à repérer les éléments de verbalisation se rapportant à chacune de ces fonctions à l'aide d'embrayeurs langagier [pourquoi/parce que ; pour ; quoi (faire ou ne pas faire) ; comment]. Chaque élément de verbalisation a été reporté par copier/coller dans les cellules du tableau permettant de renseigner la fonction de régulation de l'activité auquel il était associé.

DAE1	Thème : Modalités de réalisation de l’entretien		
N° Unité : U1	Objet : Le rôle du formateur universitaire		
Ligne 1 à 16			
<p>FU : Juste un préalable : un mot sur mon rôle, ma place ici, hein. Je ne suis pas là pour faire tuteur bis. Je ne suis pas là pour faire une visite comme pourrait la faire XAV [le TU]. D’abord, ce serait prétentieux de ma part parce qu’il faut un certain nombre de compétences tout à fait spécifiques [au tutorat] et d’autre part parce que je pense qu’on peut se caler de manière assez complémentaire. Alors moi, je vais être plutôt sur des éléments qui vont te permettre de te mettre aux manettes de ta propre demande de formation, quels chantiers on peut ouvrir ensemble, qu’est-ce qui paraît remarquable dans la séance, qu’est-ce qui chez toi t’organise pendant que tu fais cours ? Tu vois, ce sont des questions de ce type-là et je ne veux absolument pas (...) enfin je ne me priverai tout de même pas de faire un certain nombre de remarques concrètes. Mais, je ne vais pas approfondir la question des aménagements qu’on pourrait faire, tu vois ? Je ne vais pas entrer dans la compétence professionnelle qui n’est pas mienne et pour laquelle je n’ai pas (...) Là, il faut respecter les espaces d’où le fait que l’on soit deux et à cet égard, je pense que vraiment il ne faut pas se priver Tu intervies quand tu veux [s’adresse au TU] ! On fait les choses comme (...)</p> <p>TU : Pas de soucis !</p> <p>FU : (...) informel quoi, on ne va pas prendre la parole comme (...)</p>			
Mobile / Motifs <i>(pourquoi, parce que)</i>	il faut un certain nombre de compétences tout à fait spécifiques (au tutorat) on peut se caler de manière assez complémentaire je ne vais pas entrer dans la compétence professionnelle qui n’est pas mienne il faut respecter les espaces	SENS	Fonction d’incitation
Buts principaux et secondaires des actions <i>(pour)</i>	te permettre de te mettre aux manettes de ta propre demande de formation		Fonction d’orientation
Actions (Prescrites ou prosrites) <i>(quoi)</i>	[ne pas faire] tuteur bis [ne pas faire] une visite comme XAV (le TU) ouvrir ensemble [des] chantiers [ne pas se priver] de faire un certain nombre de remarques concrètes [ne pas approfondir] les aménagements qu’on pourrait faire	EFFICIENCE	
Moyens	[être] deux		
Modalités opérations <i>(comment)</i>	[en posant] des questions de ce type-là (...) qu’est-ce qui chez toi t’organise pendant que tu fais cours (...) [en étant] sur des éléments (...) remarquables dans la séance [en intervenant] quand [on] veut (s’adresse au TU) [en faisant] les choses [de manière] informelle		

Tableau 14 : Exemple de tableau pour une analyse de l'activité à partir de sa macrostructure.

TOME 1. SECONDE PARTIE

- Résultats-

Cette partie est constituée de trois chapitres.

Le **Chapitre 4** rend compte de la contribution des situations de supervision en triade au développement de l'activité tutoriale tout en précisant les circonstances et les modalités permettant ou pas, d'instaurer une activité conjointe et collaborative de formation entre les protagonistes. Les extraits présentés renseignent, en outre, le développement de la signification de l'expérience vécue des enseignants novices.

Le **Chapitre 5** documente plus particulièrement la contribution de l'intervention-recherche au développement d'une activité conjointe et collaborative de formation en situation d'entretien de tutorat, ainsi que les apports d'une analyse de l'activité, opérée par les tuteurs, aux apprentissages professionnels des enseignants novices. Les extraits retenus renseignent également les modalités d'une alternance effective entre le « pouvoir d'agir » prospectif des enseignants novices en situation de formation et le « pouvoir d'action » effectif et/ou rétrospectif de ces derniers en situation de travail.

Le **Chapitre 6** concerne plus particulièrement l'histoire du développement de la signification de l'expérience professionnelle des tuteurs dans différents contextes, qui ont été propices à une reconsidération des modalités de conseil et de formation des enseignants novices, ainsi qu'à une réélaboration collective des tâches du tutorat.

Chapitre 4. Contribution des situations de supervision au développement de l'activité tutoriale

Ce chapitre est composé de deux parties et se rapporte à deux études de cas.

La **Partie 1** documente la situation de supervision de la dyade A en Education Physique et Sportive et permet d'en apprécier la contribution au développement de l'activité tutoriale (TU/EN).

La **Partie 2** documente la situation de supervision de la dyade C en « L.V. E. Espagnol » et rend compte des circonstances et des modalités défavorables à l'instauration d'une activité conjointe et collaborative de formation entre les protagonistes (EN / TU et/ou FU) de la formation dite « *de terrain* » au cours d'une période du stage en responsabilité comprise entre le mois de novembre et de janvier.

Première étude de cas

Les résultats présentés se rapportent à la visite conseil de la dyade A (12 décembre 2006) et correspondent à l'année de formation 2006-2007. Cette visite conseil a consisté en l'observation d'une leçon d'Education Physique et Sportive (E.P.S.) en course de haies suivie d'un entretien d'une durée de 72 minutes. En présence d'un FU, de l'EN et de son TU, cet entretien a été réalisé dans une salle polyvalente de l'établissement scolaire. La leçon, d'une durée effective de 59 minutes, a concerné une classe de 2^{nde} de Lycée Général et Technologique de 26 élèves sans difficultés particulières. Ce jour-là, il y avait douze élèves présents, huit élèves dispensés pour raison médicale et six absents. Cette séance d'athlétisme en extérieur a été mise en œuvre sur un plateau sportif légèrement excentré de l'établissement scolaire lui-même situé en périphérie du centre ville et à proximité d'une artère importante de circulation particulièrement bruyante (voie de chemin de fer, voie rapide, réseau urbain).

La présentation de ces résultats est organisée en quatre sections :

La première section porte sur la complémentarité de l'activité de conseil du FU et du TU lors de l'entretien de visite conseil. Elle reprend successivement les actions de formation spécifiques du FU (1.1) ainsi que la complémentarité des actions du TU et du FU (1.2) au niveau de l'étayage de l'activité de l'EN.

La seconde section rend compte de la réticence de l'EN aux conseils adressés par son TU avant la visite conseil et des limites de l'activité tutoriale jusqu'à cette période de l'année.

La troisième section permet d'apprécier les effets de la visite conseil sur le développement de l'activité professionnelle de l'EN concernant le travail en groupes (3.1) et l'implication des élèves dans l'observation et l'évaluation de leurs apprentissages (3.2).

La quatrième section rend compte du suivi « *historique* » de ce développement par le TU au cours des entretiens de tutorat post-visite conseil.

1. La complémentarité de l'activité de conseil du formateur universitaire (FU) et du tuteur (TU) au cours de l'entretien de visite conseil

1.1. Conduire l'enseignant novice d'une préoccupation à une autre : l'activité du formateur universitaire entre exigences génériques de l'institut de formation et du métier

Lors de la leçon de course de haies, l'EN a présenté le travail et a disposé les haies sur une piste rectiligne de 80 mètres comportant 6 couloirs. Deux élèves étaient absents et 8 élèves sur les 20 présents étaient dispensés de pratique ce jour-là. Disposant d'un nombre suffisant de haies pour exploiter 4 couloirs, l'EN n'en a cependant aménagé que deux et a laissé les 8 dispensés sans occupation. Le FU l'a interrogé à propos de ce choix.

Unité 13 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

EN : au début j'étais parti pour faire les quatre couloirs et c'est quand je suis arrivé en haut, quand j'ai ouvert la porte j'ai dit « *bon j'ai combien de dispensés* » ? Je regarde, je n'en vois que douze qui participent et je me dis que je ne vais pas mettre quatre couloirs de passage pour douze *[élèves]*.

FU : c'est clair que sur la préoccupation qui est la tienne et qui consiste à te dire « *j'aimerais bien contrôler la classe, voir un peu l'ensemble de mes élèves, avoir un regard sur tous* », hein ?

EN : ouais voilà c'est sûr.

FU : ce sur quoi j'attire ton attention c'est que cette préoccupation-là, elle est largement concurrente avec d'autres préoccupations (...). Un élève dispensé c'est un spectateur averti quoi, ce n'est pas quelqu'un qui ne fait rien pendant que les autres passent et qui ne sait pas ce qui est important dans l'activité course de haies (...). Il y a là aussi des préoccupations qui sont je dirais essentielles, du point de vue professionnel, et non négociables, du point de vue institutionnel hein ? Ça tu vois je ne peux pas ne pas le dire (...).

EN : ouais mais si je leur demande ils me le ressortiront, hein ? (...). Ce n'est pas parce que je ne le mets pas forcément au premier plan qu'ils ne, si je leur demande des informations, si je leur demande de regarder quelque chose à mon avis.

FU : ça c'est un postulat [*Rires collectifs*]. En tout cas l'observateur que je suis peut faire le postulat inverse c'est-à-dire que comme il n'y a pas eu d'activités suffisamment structurées concernant l'observation, lorsque tu leur demandes il n'en sortira pas grand chose d'intéressant (...).

EN : oui mais alors comment je fais ? [*Rires collectifs*]

À partir de la question de l'aménagement d'un nombre insuffisant de couloirs, en rapport avec la préoccupation de contrôle de la classe de l'EN (*sur la préoccupation qui consiste à te dire j'aimerais bien contrôler la classe...*), la question de l'absence d'activité prévue pour les élèves dispensés a été évoquée par le FU (*Un élève dispensé (...) ce n'est pas quelqu'un qui ne fait rien*). Nous notons que cette première remarque du FU a abouti à la formulation de nouvelles préoccupations en rapport avec (a) les exigences du métier enseignant (*Il y a là aussi des préoccupations essentielles du point de vue professionnel...*) et (b) les exigences de l'institut de formation qui propose la titularisation de l'EN en fin d'année (*...et non négociables du point de vue institutionnel*). En contrepartie, nous notons d'une part l'absence d'actions alternatives concrètes proposées à l'EN lui permettant de s'engager à réaliser les préoccupations nouvelles énoncées (*oui mais alors comment je fais?*) et, d'autre part, le manque d'étayage de son activité par le FU à propos des modalités opératoires concrètes.

1.2. La complémentarité des actions respectives du tuteur (TU) et du formateur universitaire (FU) à l'étayage de l'activité de l'enseignant novice

La suite de l'échange de formation a été marquée par l'étayage complémentaire apporté par le TU aux propositions faites par le FU sur le travail en groupes.

Unité 14 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

TU : quand tu dis comment je fais ?

EN : non mais je ne peux pas prévoir qu'il y ait huit absents ce jour-là et si je fais des groupes bon je mets un dispensé dans chaque groupe, j'en ai plus de trois, j'en fais quoi ?

TU : tu peux envisager que si tu fais des ateliers et que sur un atelier tu mets en place un travail pour que six élèves soient occupés (...), bon et bien peut-être que le jour où dans ce groupe de six tu as trois dispensés et bien ils se cantonneront à faire

des tâches d'observation, de chronométrage, de départ, etc. et les autres travailleront plus.

EN : oui mais est-ce qu'ils vont travailler quoi ? Parce qu'avec cette classe si je les mets en groupes autonomes alors là j'attends de voir le résultat quoi (...). Non mais je veux bien essayer mais euh, ouf je les vois bien quoi dès que je suis le dos tourné, je le voyais bien en volley.

FU : il ne s'agit pas d'aller contre [*ce que tu dis*] si tu veux. Il ne faudrait pas que ce soit de mauvais conseil. Si ta préoccupation principale c'est de contrôler cette classe, ok. Il ne s'agit pas là de te dire « *ce n'est pas ça qu'il fallait faire* », mais (*de te dire*) que c'est tout de même discutable et qu'il y a d'autres manières de faire, voilà c'est tout (...)

TU : et comme tuteur moi je réponds à ta question comment faire. En fait oui il y a d'autres solutions. Après qu'au jour d'aujourd'hui tu ne les utilises pas parce qu'elles ne te paraissent pas pertinentes, parce que tu penses que tu ne vas pas les maîtriser, parce que tu penses que les élèves ne seront pas en mesure d'être tout seuls, autonomes, etc. Oui mais tu ne peux pas dire que ça n'existe pas.

EN : non mais je suis d'accord.

FU : (...) À mon avis il y a matière pour toi à dire « *voilà, j'ai besoin d'aide sur d'abord comment on s'y prend autrement* ». Donc là, il va y avoir des séquences de travail avec ton tuteur sur comment on fait pour s'y prendre autrement, qui vont très largement dépasser cette visite tu vois ? Et puis aussi y compris dans d'autres moments de formation tu vois ?

La proposition du TU (*tu peux envisager que si tu fais des ateliers*) a été controversée par l'EN (*oui mais est-ce qu'ils vont travailler quoi ?*). Dès lors, tout en prenant en compte le développement actuel de l'activité de l'EN (*qu'au jour d'aujourd'hui tu ne les utilises pas (...) parce que tu penses que tu ne vas pas les maîtriser*), le TU a clairement posé l'existence d'actions alternatives et de modalités opératoires que celui-ci pouvait envisager (*comme tuteur moi je réponds à ta question comment faire. En fait oui il y a d'autres solutions*). Contrairement au FU, son étayage n'a pas porté sur les motifs mais sur le niveau concret d'orientation (but(s) de l'action) et de réalisation des actions (opérations et conditions) dans le cours d'activité de l'EN. Le FU, quant à lui, a continué à dispenser des conseils relatifs aux motifs d'agir actuels de l'EN (*Il ne faudrait pas que ce soit de mauvais*

conseil. Si (...) ta préoccupation principale c'est de contrôler cette classe) et part ailleurs, s'est employé (a) à formaliser la demande d'aide en présence du TU (*il y a matière pour toi à dire voilà, j'ai besoin d'aide (...) il va y avoir des séquences de travail avec ton tuteur*) et (b) à ouvrir cette demande à d'autres situations de formation en I.U.F.M (*y compris dans d'autres moments de formation tu vois ?*) tout en obtenant l'adhésion de l'EN (*je suis d'accord*).

Le changement d'objet au cours de l'interaction a été marqué par le constat établi par le FU de l'échec systématique des élèves dans leur engagement lors de la seconde tâche proposée par l'EN. En l'absence d'aménagements alternatifs mis en œuvre par ce dernier, le FU l'a questionné pour accéder au sens conféré à cette situation.

Extrait 1, Unité 16 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

FU : bon voilà il y a ces petits problèmes-là. Maintenant sur le contenu de la tâche N°2 avec deux appuis il n'y a que des échecs. Comment tu comprends cette affaire là ? Comment est-il possible que sur un dispositif que tu mets en place, au premier passage il n'y ait que des échecs ?

EN : et bien pour moi c'était un peu le but parce que je leur ai dit « *on va bien voir* ».

FU : c'était délibéré ?

EN : voilà vu qu'ils ne connaissaient pas encore les différents critères pour passer la haie c'était normal qu'ils n'arrivent pas à finir le parcours. Effectivement je préférais d'abord (...) Bon s'ils y arrivaient tous, je me serais dit (...)

FU : non mais là ce n'est pas tous !

EN : c'est aucun !

FU : c'est aucun, pourquoi ils ont tous échoué ? Là c'est sur la manière dont tu analyses l'activité des élèves, dont tu prends des indices qui peuvent être significatifs des raisons pour lesquelles ils ont échoué. Qu'est-ce que tu as vu là de marquant ? Si tu devais caractériser deux ou trois types d'élèves sur cette tâche ?

EN : il y a ceux qui sautent en hauteur comme le grand Guillaume. Il arrive vraiment près de la haie, fait un saut en hauteur et s'écrase derrière forcément. Après tu as les petits qui ont une bonne détente et qui arrivent à passer la haie mais sans respecter la technique. Après ils arrivent à passer les haies en deux appuis mais sans retour de la jambe, plutôt encore en couronne. Et puis tu as les élèves qui

essayaient de faire ce que je demandais mais qui ont buté sur le retour de la jambe d'appel et perdaient de la vitesse (...)

FU : tu vois là il y a un chantier sur la manière dont tu interprètes les difficultés. La première haie est à la même distance du départ et un certain nombre d'élèves partent et attaquent la première haie du même endroit. Donc tu fais le postulat finalement que l'écartement entre les haies se joue juste après mais ce qui se passe avant pour le pied d'appel ce n'est pas (...) Ou alors, tout le monde a le même et ils vont se calibrer tranquillement sur ce qui est prévu. Si tu veux, compte tenu des raisons d'échec, ce qui m'a tout de suite sauté aux yeux c'est qu'il y a un paquet d'élèves qui n'avaient absolument pas réglé la question. Ils se pointaient en piétinant sur la première haie et donc du coup cela engendrait tout un tas de problèmes avec évidemment le fait que si tu es trop près de la haie tu es obligé de faire un saut vertical et après tu t'écrases. C'est en amont que cela se pose tu vois ?

EN : bon là je n'ai pas trop d'explications, comment je peux le résoudre ce problème ?

Le FU s'est efforcé d'engager le questionnement de l'EN sur le lien possible entre l'échec systématique des élèves (*C'est aucun, pourquoi ils ont tous échoué ?*) et la capacité de ce dernier à observer de manière précise leur activité (*Qu'est-ce que tu as vu là de marquant ?*). L'EN a rendu compte au FU d'une mise au travail des élèves organisée volontairement (*c'était un peu le but*) sans consigne (*je leur ai dit « on va bien voir »*) ou indicateur (*ils ne connaissaient pas encore les différents critères pour passer la haie*) qui leur auraient permis d'exprimer leur niveau de pratique dans l'exercice demandé. Sur ce point, faute d'une observation suffisamment rigoureuse des actions produites par les élèves lors des premiers passages (piétinements à l'approche de la première haie en raison d'une distance identique pour tous entre le départ et cette haie) qui lui aurait permis de proposer un aménagement différencié (des distances différentes entre le départ et la première haie), l'activité d'enseignement de l'EN a été caractérisée par une suite « *d'essais-erreurs* » aveugles (*Bon là je n'ai pas trop d'explications*) ou en rapport avec des problèmes techniques de franchissement de la haie sur lesquels il était focalisé (*ceux qui sautent en hauteur ; (...) qui arrivent à passer la haie mais sans respecter la technique (...) sans retour de la jambe*). Après s'être efforcé d'accéder au sens donné par l'EN à cette situation, le FU a fait part à ce dernier et au TU de ce qu'il retenait comme « *marquant* »

des échecs des élèves (*ce qui m'a tout de suite sauté aux yeux*) ainsi que la signification qu'il y attribuait en l'absence de tout ajustement de la distance à la première haie en fonction du pied d'appel de chacun. Cette analyse fondée sur une observation (et une signification) alternative(s) du comportement des élèves a permis au FU de formaliser une piste de travail (*C'est en amont que cela se pose*) susceptible d'être reprise par le TU pour aider l'EN à préciser certains contenus pour les séances suivantes (*il y a un paquet d'élèves qui n'avaient absolument pas réglé la question*). Le FU a également identifié un ensemble de problèmes (*là il y a un chantier*) invitant le TU à cibler les conseils adressés ultérieurement à l'EN (*sur la manière dont tu interprètes (...) tu analyses l'activité des élèves (...) tu prends des indices qui peuvent être significatifs*).

Sur ce point, l'extrait suivant montre qu'en faisant de l'évaluation du travail de l'EN un objet de formation potentielle pour le TU, le FU permet à ce dernier de clôturer l'échange en attirant l'attention de l'EN sur une difficulté corrélative à son positionnement dans la situation d'enseignement. Cet extrait rend compte de la manière dont le TU reprend en compte la demande urgente de l'EN (*comment je peux le résoudre ce problème ?*) et lui propose plusieurs actions alternatives.

Extrait 2, Unité 16 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

TU : il faut identifier tous les problèmes qu'il peut y avoir (...) et même repérer les élèves qui passent bien (...) qui sont plutôt en réussite. Quel regard tu portes sur eux, quelle attention tu leur accordes, quelle valorisation tu peux leur donner ? Mais ça nécessite aussi qu'à un moment tu puisses prendre de la distance par rapport à ce que tu vois. Souvent ta position, c'est que tu es au plus près de ce qui se passe (...)

FU : tu es dedans !

TU : tu as le nez dans la situation (...) On en avait parlé, tu sors et tu prends une photo de ce qui se passe [mime en se balançant sur la chaise]. Alors c'est sûr qu'il en a un qui va faire une bêtise. Un qui est en train de discuter avec un copain, ok ? Mais tout cela tu l'évacues pour te centrer sur ce qu'ils sont en train de faire quoi ?

FU : là tu dois hiérarchiser. Par exemple le cas de Sidhamed m'a marqué, j'ai l'impression qu'il a techniquement réglé un certain nombre de problèmes mais il a régressé à la fin de cette séance. Ça pose la question de la pertinence de l'analyse de l'activité des élèves. Ça c'est un chantier, comment t'instrumenter pour aiguïser ton regard, prendre des indices qui soient vraiment organisateurs et puis qu'est-ce

que tu en fais pendant la séance ? Comment tu pourrais transformer cela en décisions pour aménager autrement, pour tordre un peu le cou à ce que tu avais prévu de faire avec ces deux couloirs tu vois ?

EN : c'est sûr (...)

FU : c'est sur ça je crois que l'on veut attirer ton attention (...)

EN : non mais c'est vrai que j'ai du mal à différencier les contenus en fonction des élèves. Ça c'est effectivement un chantier !

L'extrait montre clairement que le TU avait déjà étayé l'EN à propos de cette difficulté, sans obtenir d'effet tangible (*tu as le nez dans la situation et à un moment donné tu as, on en avait parlé*). Il a rendu compte à l'EN de propositions qui sont restées métaphoriques (*tu sors et tu prends une photo de ce qui se passe*) ou générales (*prendre de la distance par rapport à ce que tu vois*). Pour que ces dernières soient « traitables » par l'EN, le FU les a reformulées (*comment t'instrumenter pour aiguïser ton regard (...)* et *puis qu'est-ce que tu en fais pendant la séance ?*) en précisant les buts (*pour aménager autrement, pour tordre un peu le cou à ce que tu avais prévu de faire*) ainsi que les « moyens » (*l'analyse de l'activité des élèves ; prendre des indices qui soient vraiment organisateurs*) contribuant à une observation plus efficiente. L'EN a alors considéré que la proposition du TU et du FU concernant la réorganisation de son activité était sensée et s'est accordé sur la nécessité de s'y affairer (*Ça c'est effectivement un chantier*). En outre, celui-ci a évoqué un nouveau but d'action auprès des élèves (*différencier les contenus en fonction des élèves*). Le concept de « différenciation » de l'apprentissage employé à ce moment-là de l'entretien par l'EN, illustre la manière dont celui-ci a attribué une nouvelle signification à ce qui doit être fait auprès des élèves pour répondre aux attentes institutionnelles qui ont été formulées préalablement par le FU (Unité 13).

2. La réticence de l'enseignant novice aux conseils adressés par son tuteur (TU) avant la visite conseil

Au cours de l'ACS réalisée immédiatement après la visite conseil, le TU a évoqué les conseils adressés à l'EN qui sont demeurés inefficaces jusqu'à ce moment de supervision. Plus précisément, le TU a rendu compte des réticences de l'EN à s'engager dans un travail d'enseignement selon les modalités qu'il lui préconisait et sur lesquelles le FU a particulièrement insisté.

Unité 18, de l'ACS CH/TU (12 décembre 2006)

CH : en même temps là ce que tu es en train de dire suppose que CL [l'EN] ait pu avant d'intervenir aujourd'hui, identifier et cerner tous les problèmes qui pourraient être posés aux élèves, dès lors qu'ils sont dans cette activité-là. C'est-à-dire les plus prégnants et en extraire un certain nombre comme celui que tu es en train d'évoquer (...). Donc (...) quelles sont les raisons qui, selon toi, ont empêché CL [l'EN] d'envisager l'ensemble de ces problèmes-là ?

TU : euh (...) Alors d'abord, il a une méconnaissance de l'activité mais pourtant il s'estime compétent en course de haies parce qu'il en a fait en formation et en tant que coureur, d'accord ? (...) En tout cas, je pense qu'il maîtrise l'activité de pratiquant. Par contre, est-ce qu'il maîtrise l'ensemble des paramètres de l'enseignement de la course de haies, je ne pense pas. Après, l'autre élément c'est que sa séance de la semaine dernière, je n'y ai pas assisté et il en est sorti en difficulté parce qu'il s'était placé face à ses coureurs en chronométrage. Là, il s'est aperçu que les élèves montaient au-dessus de la haie et ramenaient le genou dans l'axe mais pas sur le côté. C'est devenu pour lui quelque chose de déterminant (...) et lui il s'est ciblé là-dessus. Hier, on a discuté de la leçon ensemble comme on le fait chaque lundi et je ne suis pas arrivé à lui faire changer de point de vue. Je ne suis pas arrivé parce que, « un » je n'ai pas insisté parce que je savais qu'il allait y avoir aujourd'hui la séance qui serait filmée et tout. Bon voilà, je voulais qu'il s'en aperçoive de lui-même et puis « deux » c'est le problème de jusqu'où je peux lui imposer ? Enfin, ce n'est pas lui imposer mais lui faire voir avant qu'il l'ait expérimenté qu'il se fourvoie ou que ce n'est pas judicieux ? Je peux essayer de lui dire « est-ce que tu penses que tu ne pourrais pas faire autrement », « est-ce que tu penses que c'est vraiment le plus important » mais s'il me dit « j'ai vu ça et il faut qu'ils travaillent ça » et comme je ne suis pas sur la séance (...) Là, je ne suis pas avec lui en cours, je n'ai pas d'images pour lui dire « regarde il y a ça qui pourrait aussi être pris en compte » !

Le TU a fait part à la CH d'un moment informel de travail avec l'EN réalisé quelques jours avant la visite conseil (*on a discuté de la leçon ensemble comme on le fait chaque lundi*). À cette occasion, le TU a constaté que ce dernier n'était pas complètement novice dans cette

activité mais que son expérience de « sportif » l'avait conduit à ne privilégier que l'aspect technique du franchissement de la haie (*lui il s'est ciblé là-dessus*). Les significations anciennes liées aux concepts et connaissances appris dans d'autres circonstances de formation ont amené l'EN à être réticent (*je ne suis pas arrivé à lui faire changer de point de vue*) face aux actions alternatives proposées par son TU orientées vers une activité d'enseignement (*il [ne] maîtrise [pas] l'ensemble des paramètres de l'enseignement de la course de haies*). Il apparaît que n'ayant pas fait de visite de tutorat sur ce cycle en athlétisme (*sa séance de la semaine dernière, je n'y ai pas assisté*), le TU n'a pas été en mesure d'aboutir à un accord avec l'EN à propos des indicateurs retenus par ce dernier (*C'est devenu pour lui quelque chose de déterminant*) depuis son positionnement d'observation (*il s'était placé face à ses coureurs*) et l'analyse de l'activité des élèves y faisant suite (*les élèves montaient au-dessus de la haie et ramenaient le genou dans l'axe mais pas sur le côté*). Renonçant à insister, le TU a délégué au FU (*je savais qu'il allait y avoir aujourd'hui la séance qui serait filmée et tout*) le soin de convaincre l'EN (*lui faire voir (...) qu'il se fourvoie ou que ce n'est pas judicieux*) de la nécessité de transformer son activité pour adapter les aménagements des situations d'apprentissage aux besoins des élèves. En outre, cet extrait rend compte d'un tutorat non prescriptif mise en œuvre auprès des classes que le TU ne partageait pas avec l'EN (*je voulais qu'il s'en aperçoive de lui-même ; jusqu'où je peux lui imposer*) ainsi que la prédominance de moments d'échanges informels (*on a discuté de la leçon ensemble*) sur de réels entretiens formatifs (*comme je ne suis pas sur la séance (...) Là, je ne suis pas avec lui en cours, je n'ai pas d'images pour lui dire « regarde il y a ça qui pourrait aussi être pris en compte »*).

Cet extrait montre l'inefficacité relative de modalités de conseil qui ne sont pas fondées sur une observation par l'EN de pratiques alternatives. Il apparaît en outre qu'organisée selon certaines modalités, la visite conseil est propice à une activité conjointe formative pour chaque protagoniste. Au cours d'une ACS réalisée deux mois après cette situation de supervision, l'EN a rendu compte au CH des raisons de sa réticence initiale à faire siens les conseils de son TU.

Unité 28, de l'ACS CH/EN (05 février 2007)

EN : c'est toujours pareil en escalade que ce soit prescriptif ça ne me dérange pas mais dans d'autres activités que je maîtrise un peu mieux, je vais lui demander « pourquoi tu ferais ça et quel est l'intérêt de faire comme tu fais toi ? ». On a eu

pas mal de problèmes au début en course de haies justement à cause de ça. J'étais parti sur quelque chose et lui il me disait (...) Enfin je ne faisais pas de travail de groupes puisque j'étais toujours sur mon pôle d'animation. Je disais « non je n'ai pas envie parce que là au moins je les ai tous devant moi, je les fais travailler ». Il me disait « oui mais tu ne penses pas que si tu les mets par groupes, ils vont travailler quand même ? » et je disais « non, je ne pense pas ». Il me fait alors « bon d'accord, on verra pour l'instant, mais pense à essayer » jusqu'à la visite conseil où je me suis fait « démonter ». Là, j'ai changé [Rires]. Je suis passé à un travail de groupes ce qui est effectivement intéressant (...)

Cet extrait montre que la préoccupation majeure de l'EN a concerné le contrôle de la classe (*parce que là au moins je les ai tous devant moi, je les fais travailler*) et que sa posture en situation d'enseignement était celle d'un « animateur sportif » (*j'étais toujours sur mon pôle d'animation*) confirmant ainsi les constats établis à ce propos par le FU lors de la visite conseil. Il apparaît que les « apports externes » du TU et son renoncement à insister (*on verra pour l'instant, mais pense à essayer*) n'ont pas permis de « remobiliser » (*non je n'ai pas envie*) l'EN afin qu'il oriente son activité vers des finalités d'apprentissage et pas seulement de mise au travail des élèves (*je les fais travailler*). En outre, la maîtrise et les connaissances des APSA ont eu des incidences sur le processus d'appropriation (*que ce soit prescriptif ça ne me dérange pas mais dans d'autres activités que je maîtrise un peu mieux (...)* ; *On a eu pas mal de problèmes au début en course de haies justement à cause de ça*) d'autres façons de s'y prendre (*tu ne penses pas que si tu les mets par groupes, ils vont travailler quand même ?*) suggérées, cycle après cycle, par son TU.

La plus-value de la visite conseil est apparu clairement dans les « conflits internes » provoqués chez l'EN et qui ont conduit ce dernier à être « affecté » (*jusqu'à la visite conseil où je me suis fait « démonter »*). Là, j'ai changé) et à accepter l'aide proposée par son TU pour aménager autrement les situations d'apprentissage proposées aux élèves (*Je suis passé à un travail de groupes ce qui est effectivement intéressant*). Les « concepts scientifiques ou formels » appris lors de la visite conseil ont permis à l'EN de signifier autrement son expérience vécue ou de « l'objectiver ». En retour, la signification de ces concepts s'est « subjectivée » au contact de situations quotidiennes, c'est-à-dire de nouvelles circonstances d'usage liées à des pratiques sociales avec les élèves et son TU. Ce constat nous amène à considérer que le développement de la signification de l'expérience

vécue est ici engendré par des apprentissages confortés et que le développement du pouvoir des « actions conceptualisées » lors de la visite conseil dans le contexte de la classe est corrélatif à des interactions quotidiennes de formation au plus près des situations de travail de l'EN.

Précisément, ces rapports sont plus particulièrement documentés dans la section suivante.

3. Apports de la visite conseil au développement de l'activité de l'enseignant novice

3.1. Le travail en groupes

Lors de l'ACS de l'EN réalisée quelques jours après la visite conseil, ce dernier a fait part au CH de conseils initialement formulés par le TU et évoqués ensuite par le FU pendant la visite conseil. Il a explicité les perspectives ouvertes et les actions envisagées à cette occasion.

Extrait 1, Unité 37 de l'ACS CH/EN (20 décembre 2006)

EN : voilà toujours mon problème de cadrage c'est ça qui me revenait effectivement toujours je lui réponds ça [*au FU*] parce que dans ma tête s'il y avait un travail de groupe ils ne travailleraient pas quoi.

CH : d'accord toi tu es convaincu de ça.

EN : ben j'étais convaincu de ça (...) Mais je lui avais dit que cela m'avait énervé et puis que j'allais tenter autre chose quoi.

CH : je comprends, oui, et en même temps ça montre bien que les propositions qui te sont faites là par FU et TU sont des propositions à envisager comme d'autres possibles par rapport à ce que tu faisais toi ?

EN : oui tout à fait mais alors là je [*rit*]. Euh (...) Oui c'est clair. [*CH relance la vidéo*].

EN : on en avait déjà parlé et il me disait « pourquoi tu n'essayes pas de faire des groupes différents » ? [*CH met la vidéo sur pause*] et je lui disais « je ne me sens pas prêt avec cette classe pour faire des groupes différents quoi ». Bon là c'est vrai que deux personnes qui me disent la même chose je commence à me dire « bon je vais essayer quoi ».

CH : voilà donc ils t'ont poussé un peu à...

EN : voilà à essayer autre chose et je suis content qu'ils l'aient fait parce que je pense que je vais continuer dans cette voie du travail par groupes et voir ce que cela donne quoi. Et puis c'est vrai que (...) Enfin pour différencier les apprentissages c'est vachement plus intéressant de faire du travail de groupes quoi.

L'histoire du développement de l'activité de l'EN apparaît assez clairement au cours de cette ACS. Celui-ci rend compte d'apprentissages qui ont contribué à la genèse de nouveaux mobiles (*différencier les apprentissages*) et de nouveaux buts (*faire du travail de groupes*) l'incitant à agir autrement en classe (*essayer autre chose*). Cette « liaison fonctionnelle » entre incitation et réalisation a donné un sens nouveau (*c'est vachement plus intéressant*) à l'activité de ce dernier. L'acceptation par celui-ci de la nécessité de transformer sa pratique en classe a résulté d'actions de formation coordonnées et complémentaires (*deux personnes qui me disent la même chose je commence à me dire : « bon je vais essayer »*).

La poursuite de l'échange montre en outre qu'à la genèse de préoccupations nouvelles a correspondu un travail d'enseignement destiné à réaliser des actions conformes à celles proposées par le TU.

Extrait 2, Unité 37 de l'ACS CH/EN (20 décembre 2006)

EN : voilà quand je l'ai testé mardi je me suis dit « je vais voir ce que cela donne ». Et j'ai été surpris du résultat quoi. Bon c'est sûr que quand tu n'es pas derrière eux (les élèves) ils bossent un peu moins, mais au moins ils travaillent de façon autonome quoi. Tu n'es pas obligé de toujours dire « On y va ! (...) de siffler (...) » Et les résultats ont été bons, puisqu'à la fin ils avaient tous leur ligne de départ 11m, 12m, 10,5m et leur pied d'appel (...). Donc j'ai trouvé que je leur avais donné plus d'autonomie et que cela avait marché donc cela m'a fait plaisir. J'étais content parce que je ne pensais pas qu'ils y arriveraient eux et moi non plus...

Le travail engagé par l'EN et évoqué rétrospectivement lors de l'ACS, a abouti à l'accroissement de son efficacité en classe (*j'ai trouvé que je leur avais donné plus d'autonomie et que cela avait marché*) et à l'usage d'un nouveau concept pour caractériser les événements signifiants (*ils avaient tous leur ligne de départ (...) et leur pied d'appel*) qui lui ont permis de rendre compte des effets inattendus de ce gain de répondant, sur lui-

même et sur l'activité des élèves (*j'ai été surpris du résultat ; je ne pensais pas qu'ils y arriveraient eux et moi non plus*).

Ces résultats documentent l'idée générale selon laquelle les « concepts formels » appris en formation ont rencontré les situations ordinaires de l'expérience professionnelle. Cette expérience, par un mouvement de retour, s'est développée sous l'effet de l'étayage apporté. Autrement dit, ces extraits permettent de retenir le présupposé théorique de Vygotski (1997) d'un rapport de dépendance réciproque et d'une « germination des concepts quotidiens vers le haut et des concepts scientifiques vers le bas ».

3.2. L'implication des élèves dans l'observation et l'évaluation de leurs apprentissages

Toujours au cours de cette ACS et dans le prolongement des extraits précédents, l'EN a rendu compte au CH de sa prise en compte des possibilités offertes par un travail en groupes pour impliquer les élèves dans l'observation instrumentée de leur pratique. Ce dernier a évoqué les tentatives mises en œuvre en ce sens dès la séance suivante.

Unité 38 de l'ACS CH/EN (20 décembre 2006)

EN : ça c'est vrai par contre !

CH : quand tu dis « ça c'est vrai », tu es vraiment d'accord avec lui ?

EN : oui sur ça effectivement je ne leur donne aucun moyen pour eux savoir si (...)

En fait c'est moi qui dit si c'est bien ou pas bien. Jamais ils n'ont eu l'opportunité de (...) Enfin, je l'ai fait mardi, j'ai commencé à essayer de changer et d'ailleurs ça s'est bien passé sur ce point-là où il faut donner les moyens aux élèves de trouver s'ils sont efficaces. Je ne le faisais pas du tout puisque j'étais sur le cadrage de mes élèves. Donc je vais essayer de délaissé ce côté « je vous cadre pour que ça avance » et je vais voir ce que cela donne. Et ça effectivement je l'ai changé mardi où je suis revenu sur le pied d'appel.

CH : on t'a encouragé à cela dans le sens où effectivement ils t'ont confirmé l'idée selon laquelle la classe c'est bon tu l'as en main quoi ! Ils font ce que tu leur demandes et plutôt assez bien.

EN : oui c'est vrai que j'ai fait cinq groupes et les cinq étaient en activité quoi !

[33 :25. Relance de la vidéo]

EN : mon objectif de cycle c'était un choix vraiment porté sur la technique quoi ! De ce côté-là je crois que je suis vraiment assez technique comme prof et je veux vraiment que les élèves progressent techniquement mais je ne leur donne pas (...) Je l'ai vu c'était pareil en volley, je ne leur donne pas les moyens pour qu'eux-mêmes voient si c'est bon ou pas quoi ! Ils vont le faire, je vais leur dire « oui, non, peut-être » mais sur ce qu'il dit de leur donner plus de moyens efficaces de trouver par eux-mêmes, c'est vrai que ça fait partie de ce qui est institutionnel et de ce que l'on nous demande. Ça je ne l'ai pas fait jusqu'à maintenant et je commence à le mettre en place avec mes classes de seconde ou de terminale. C'est vrai que j'ai le même problème avec les terminales, ils ne s'observent jamais quoi ! J'essaye donc d'institutionnaliser un peu ce système d'observation entre élèves pour qu'ils puissent s'entraider et comprendre l'intérêt, qu'ils aient un œil averti sur la question de l'activité !

CH : cela pourrait faire un chantier ?

EN : oui, aussi oui [*Rires*]

Au cours de l'entretien avec le CH, en visionnant l'extrait audio-vidéo de la visite conseil (Unité 13), l'EN s'est accordé avec les remarques qui lui ont été adressées par le FU sur la nécessité de mettre en œuvre une observation instrumentée et d'accorder plus d'autonomie aux élèves (*Ça c'est vrai par contre ; Oui sur ça effectivement*). Cet extrait montre que l'EN, après avoir été conforté par le FU et le TU sur sa capacité à contrôler la classe, a pu se détacher de sa préoccupation initiale (*je vous cadre pour que ça avance*) au profit d'un nouveau motif d'agir (*leur donner plus de moyens efficaces de trouver par eux-mêmes*) et de la mise en rapport de « l'objet de son activité » (*Ça je ne l'ai pas fait jusqu'à maintenant et je commence à le mettre en place avec mes classes de seconde ou de terminale*) avec le travail attendu d'un enseignant (*ça fait partie de ce qui est institutionnel et de ce que l'on nous demande*). À partir du présupposé selon lequel la visite conseil a donné lieu à des apprentissages aboutissant à une reconstruction subjective des normes et des attentes sociales, l'EN a rendu compte au CH d'un nouveau but d'action (*qu'ils aient un œil averti sur la question de l'activité*) inhérent aux moyens qui pourraient être donnés aux élèves pour les rendre plus autonomes (*trouver par eux-mêmes ; pour qu'ils puissent s'entraider*) dans l'observation (*qu'eux-mêmes voient si c'est bon ou pas*) et l'évaluation de leur performance (*trouver s'ils sont efficaces*). Sans pour autant décrire précisément ces

moyens, l'EN a utilisé son expérience vécue en volley (*Je l'ai vu c'était pareil en volley ; En fait c'est moi qui dit si c'est bien ou pas bien*) pour illustrer le dépassement (*j'ai commencé à essayer de changer*) de ses motifs d'agir initiaux (*j'étais sur le cadrage de mes élèves*).

4. Le suivi historique de la formation : une condition du développement de l'activité de l'enseignant novice

Deux mois après la visite conseil, au cours d'une ACS sur une leçon d'escalade réalisée en co-intervention avec son TU, l'EN a rendu compte au CH d'actions possible formulées par le FU au cours de la visite conseil qui ont fait ensuite l'objet d'un travail de formation avec le TU. En effet, l'EN se contentait « *d'occuper les élèves* » sans vérifier l'amélioration de leurs actions et performances. Une distinction avait été faite entre « *l'animation d'une classe* » et un véritable enseignement de l'E.P.S car, en l'occurrence, les élèves s'étaient investis dans le travail proposé mais n'avaient pas appris grand-chose de la technique de la course de haies.

Unité 29 de l'ACS CH/EN (05 février 2007)

EN : quand je suis tout seul (...) que ce soit la visite conseil ou (lors de la visite de) mon TU, j'avais l'impression que ça s'était bien déroulé et que derrière il (TU ou FU) va me sortir des choses que je n'aurais pas vues du tout si j'avais été tout seul. (...) Je suis encore trop sur l'animation, c'est ce que me disait TU il y a un mois avant la visite conseil. Après ça a été un peu plus dur pour moi parce que je me suis remis en question. Au début quand on arrive, on a envie que ça tourne, que ça marche bien donc autant je sortais d'une séance avec, pas d'accident, qu'ils (les élèves) avaient tous travaillé, j'étais content. Mais après c'est vrai que je ne pouvais pas dire s'ils avaient progressé ou pas puisque j'étais sur le pôle de l'animation. Maintenant j'essaie de rentrer dans une autre forme de travail qui est plus le travail de professionnalisation, de passation de consignes pour les faire progresser quoi (...)

CH : ça s'est mis en place avec ton TU ?

EN : c'est la visite conseil qui a été le déclic et après mon TU est venu me voir deux, trois fois pour justement qu'on continue à travailler là-dessus. À force,

j'essayais de plus en plus de laisser le pouvoir aux élèves pour me détacher de cette tâche d'animation et pour me concentrer sur autre chose. Donc ça s'est fait petit à petit, c'est intéressant.

Cet extrait montre que le développement de la signification de l'expérience vécue par l'EN est situé dans une histoire d'interactions de formation (*C'est la visite conseil qui a été le déclic*) qui lui ont permis (a) de voir autrement les événements marquants de sa séance de classe (*j'avais l'impression que ça s'était bien déroulé et que derrière (le formateur) va me sortir des choses que je n'aurais pas vues*) et (b) de mobiliser de nouveaux concepts pour désigner des actions de métier alternatives (*laisser le pouvoir aux élèves ; me détacher de cette tâche d'animation*). L'impact de l'activité conjointe et collective de formation a été confirmé (*Après (la visite conseil) (...) je me suis remis en question*). Mais, il apparaît que, relativement aux actions concrètes à entreprendre pour réaliser le travail en classe, le TU a dû accompagner et étayer l'EN lors de plusieurs leçons (*après mon TU est venu me voir deux, trois fois pour justement qu'on continue à travailler là-dessus*). Par ailleurs, les données rendent compte de la mise en œuvre d'un réseau de formateurs et soulignent les limites potentielles de la formation de terrain (*c'est ce que me disait mon TU, il y a un mois avant la visite conseil*).

Les résultats de cette première étude de cas montrent que l'histoire du développement de l'activité professionnelle de l'EN s'est ancrée sur les interactions de formation de terrain TU|FU seulement à partir du moment où un processus « d'étayage conjoint » a été possible au cours de la visite conseil. L'historicité et la complémentarité des actions de formation des formateurs apparaissent ainsi comme des conditions essentielles du développement de l'activité de l'EN. L'hypothèse théorique que ces constats permettent de poser est que le développement de la signification de l'expérience professionnelle « par les concepts », nécessite l'inscription des possibles envisagés en formation dans les circonstances concrètes de l'exercice situé du métier. Dans le cas étudié, c'est grâce au suivi quotidien du TU que l'EN a réussi à construire les modalités opératoires de ses actions permettant d'inscrire son activité dans l'orientation convenue lors de la visite conseil.

Deuxième étude de cas

Les résultats présentés se rapportent à la visite conseil de la dyade C et correspondent à la période 2007-2008. Cette visite conseil réalisée le 23 novembre 2007 a consisté en l'observation d'une leçon en « L.V.E. Espagnol » (d'une durée de 53 minutes) réalisée de 11h00 à 12h00 dans une salle de classe non spécialisée. Pour des commodités matérielles, l'entretien de conseil (d'une durée de 54 minutes) qui a suivi s'est tenu en présence d'une FU, de l'EN et de sa TU et a été réalisé dans la salle de classe de cette dernière qui était libre de 12h00 à 14h00. Cette leçon, en expression et compréhension orale, a concerné une classe de 2^{nde} d'un Lycée Général. Le niveau de cette classe en espagnol était considéré comme faible et des difficultés de discipline avaient été signalées (trois élèves avaient déjà reçu des sanctions disciplinaires en raison de leur comportement). Pour l'enseignement optionnel des langues vivantes étrangères, une fois par semaine cette classe a bénéficié d'un aménagement en deux demi-groupes de 17 élèves.

La FU était une enseignante experte, en service partagé comme formatrice disciplinaire, ayant à sa charge la responsabilité de la filière espagnol à l'I.U.F.M. Elle n'était pas engagée dans des travaux de recherche mais possédait une expérience dans la fonction de tutrice assumée quelques années auparavant. Ce profil est celui des *PIUFM* (professeurs formateurs d'I.U.F.M) enseignants du second degré (PRAG ou PRCE) détachés dans l'enseignement supérieur. Il doit être distingué de celui du FU concerné par la visite conseil de la dyade A, qui était, quant à lui, un enseignant chercheur (MCF) formateur engagé dans des travaux de recherche sur la formation des enseignants.

La présentation de ces résultats est organisée en quatre sections :

La première section rend compte de conseils assez similaires adressés par la TU et la FU lors de l'entretien de visite conseil (1.1). Les extraits présentés interrogent en outre le rôle tenu par chacune d'entre elles ainsi que les apports spécifiques de la FU au travail réalisé par la dyade à cette période de l'année (1.2).

La seconde section documente plus particulièrement l'instauration progressive d'une activité « disjointe » entre les protagonistes de cette situation de formation ainsi que ses effets anxiogènes pour l'EN.

La troisième section concerne le développement de l'activité tutoriale suite à ce moment de supervision. Les extraits retenus permettent d'apprécier le développement de la

signification de l'expérience vécue par l'EN ainsi que les modalités envisagées par sa TU pour cibler davantage l'aide apportée à cette dernière.

La quatrième section documente les circonstances et modalités du développement de l'expérience de l'EN en l'absence d'un accompagnement régulier de sa TU à cette période de l'année. Sur ce point, les données présentées montrent les apports de l'analyse vidéo de l'activité de l'EN en ACS, pour l'aider à dépasser ses motifs d'agir initiaux.

1. L'activité commune de conseil de la formatrice universitaire (FU) et de la tutrice (TU) au cours de l'entretien de visite conseil

1.1. Conduire l'enseignante novice d'une préoccupation à une autre : de la gestion du temps à l'aide aux élèves en difficulté

La leçon préparée par l'EN pour sa visite conseil avait pour thème le mariage princier de Felipe d'Espagne et de Letizia Ortiz (ancienne présentatrice du journal télévisé) en la cathédrale madrilène de la « *Almudena* ». Cette leçon était en trois parties : la première s'est rapportée à l'expression orale d'élèves volontaires à partir d'un photomontage ; la seconde a concerné l'analyse collective d'un document photocopie ainsi que la discrimination de sons à partir d'un enregistrement audio de la cérémonie de mariage ; enfin, la troisième partie a été consacrée à une pause récapitulative et à l'inter-correction orale entre des élèves de niveaux différents. Cette dernière partie de la leçon avait en outre une double finalité. La première était de « faire fixer en classe » les apprentissages des élèves les plus faibles et la seconde visait une prise de notes efficiente du vocabulaire et des règles de grammaire figurant au tableau qui devaient être apprises pour la leçon suivante.

Lors de l'entretien de visite conseil, la FU a jugé que l'enregistrement audio exploité par l'EN pendant sa leçon était inadapté au niveau de la classe. La TU a alors questionné l'EN sur les raisons pour lesquelles elle n'avait pas approfondi la troisième partie de sa leçon alors même qu'elle avait terminé dix minutes en avance.

Extrait 1, Unité 12 de l'entretien de visite conseil (23 novembre 2007)

FU : alors précisément sur le temps, est-ce que tu as remarqué qu'il est resté finalement 5 à 6 minutes à la fin ?

EN : oui mais je ne pensais pas (...)

TU : non dix minutes ! Dix minutes !

FU : oui dix minutes !

EN : mais je croyais que (...)

FU : dix minutes c'est vrai, moi je suis toujours sur mon « midi moins cinq » !

EN : je suis allée très vite d'ailleurs sur la troisième partie parce que je pensais que j'étais prise par le temps et puis finalement je me suis retrouvée voilà (...)

[L'EN et sa TU se regardent et se sourient ; la TU acquiesce aux propos de la FU]

FU : voilà, c'est dommage parce que tu avais le temps matériel. On a les consignes : il faut identifier les voix, les bruits, les thèmes (...). C'est vrai que là, tu l'as dit toi-même, voilà (...)

EN : c'est moi, je me suis pressée.

FU : voilà [La FU prend des notes complémentaires ; court silence puis reprend en espagnol]. Parce que c'était difficile et à mon avis là, les pauvres [les élèves], si on ne les fait pas réécouter (...)

[La TU acquiesce aux propos de la FU ; la FU s'adresse alors à la TU]

FU : je ne sais pas (...) intervient si tu veux abonder dans mon sens ou bien (...)

TU : oui mais je n'ai rien de plus à dire, moi je vais ensuite lui poser des questions sur la gestion de temps, ce qu'elle pense, sa façon de (...)

EN : la dernière fois ça m'est arrivé de la même façon en fait.

TU : oui ça s'est déjà produit, c'est-à-dire quel est le problème ?

EN : mon ressenti. Je me sens pressée et au lieu d'approfondir, ce qui est dommage, et bien je me presse (...)

[La FU coupe la parole à l'EN]

FU : (...) oui par moment on a vu que tu étais pressée d'avancer !

EN : et j'avais le temps d'approfondir quoi, c'est dommage.

TU : alors tu avais le temps d'approfondir et précisément, il me semble qu'il y avait dans ce document, un aspect à approfondir absolument, lequel ?

EN : euh, la « *modina* » ?

TU : oui la « *modina* » donc là tu avais la cathédrale. Alors, qu'est ce que tu pouvais faire comme utilisation de ce moment ? Je veux dire dans ton travail avec les élèves, ton rapport avec les élèves, l'ensemble de la classe (...) Qu'est ce que tu pouvais faire avec ce décryptage que tu n'as pas fait finalement ?

EN : hum (...)

TU : pendant ces dix minutes-là et que tu aurais pu utiliser ! Tu sais on a prévu de travailler cela ensemble, ce point-là, « les élèves en difficulté » !

EN : oui.

TU : les élèves en difficulté et bien il y a une fille, je ne sais mais (...) elle n'est pas intervenue du tout !

EN : par rapport au repérage des bruits à nouveau et bien revenir pour compléter et donner du sens.

FU : regarde [*La FU montre le document photographique*] on voit la cathédrale justement.

EN : c'est ça, oui, oui.

FU : revenir sur la cathédrale et c'était le moment pour ces élèves-là de faire le lien entre la photographie et l'enregistrement.

TU : et ton vocabulaire !

EN : pour réemployer, euh, oui.

TU : tu l'as là. Il me semble qu'il y a « *la scampa* », tout ça (...)

FU : oui les anneaux.

TU : tu avais pas mal de choses qui auraient pu être utilisées pour donner la parole à ces élèves faibles.

EN : oui d'accord.

FU : alors à un moment donné tu es passée par le français pour l'histoire du partitif, tout d'un coup !

EN : oui, euh (...) parce que j'ai l'impression que lorsqu'ils ne comprennent pas ou que je suis en difficulté ou que je sens que vais être en difficulté pour leur expliquer, automatiquement je passe au français. Ce sont des moments rares mais (...)

FU : « [*expression en espagnol*] », par exemple, tu vois ? Bon, en fait c'est le seul moment mais tu étais prise un peu de court je crois !

EN : oui, je crois (...). Là, je me rends compte vraiment que c'est une nouvelle difficulté. Enfin, comme je suis en perpétuelle évolution (...). C'est-à-dire qu'il y a eu un moment où je ne terminais pas, enfin, j'étais très juste dans ma séance. Les traces écrites étaient prises « à la va vite » et maintenant j'essaie consciencieusement de prendre le temps mais en fait je me retrouve à ne pas exploiter finalement une partie de ma séance.

[*La TU s'adresse à la FU*]

TU : elle est dans une situation intermédiaire si tu veux. Là, elle prend ses marques et donc du coup c'est (...) elle ne remplit pas le temps.

Cet extrait montre que la FU et la TU ont interrogé l'EN à propos d'actions alternatives (*un aspect à approfondir ; ce décryptage ; revenir sur la cathédrale*) qui auraient permis une meilleure exploitation didactique des ressources proposées aux élèves (*tu avais pas mal de choses qui auraient pu être utilisées*) pendant (*tu avais le temps matériel*) et à la fin de sa leçon (*pendant ces dix minutes-là*). La FU a évoqué en outre un nouveau but d'action (...) *faire le lien entre la photographie et l'enregistrement (..) et ton vocabulaire*) visant plus de cohérence entre chaque partie de la leçon de l'EN. La TU a complété les conseils que la FU avait adressés à cette dernière en les mettant en perspective avec un second but d'action en rapport avec l'aide aux élèves en difficulté (*pour donner la parole à ces élèves faibles ; une fille, (...) n'est pas intervenue du tout*). Sur ce point, la TU a rappelé à l'EN leur projet conjoint (*Tu sais on a prévu de travailler cela ensemble, ce point-là*) lié à ce nouvel « objet » de l'activité d'enseignement (*les élèves en difficulté*) qui avait déjà été évoqué dans d'autres situations de tutorat. Plus précisément, c'est à partir de cet « objet d'attention commun » entre la FU et la TU que ces dernières ont questionné l'EN pour identifier les difficultés rencontrées par les élèves dans la situation de compréhension orale proposée (*c'était difficile et à mon avis là, les pauvres [les élèves], si on ne les fait pas réécouter...*). Ces difficultés des élèves ont été associées à la pluralité des tâches prescrites par l'EN (*il faut identifier les voix, les bruits, les thèmes*) ainsi qu'au rythme imposé par cette dernière (*je suis allée très vite d'ailleurs sur la troisième partie*). À partir de ce constat, la FU et la TU se sont donc efforcées de mettre en concurrence la préoccupation du déroulement du temps de l'EN avec un nouveau motif d'agir centré sur l'apprentissage différencié des élèves.

Précisément, le problème de « gestion du temps » rencontré par l'EN avait déjà été identifié par la TU lors d'observations antérieures (*oui ça s'est déjà produit ; la dernière fois ça m'est arrivée de la même façon en fait*). Tout en ayant terminé très en avance (*il est resté finalement (...) dix minutes*), l'échange a montré que l'EN n'avait pas cessé de courir après le temps (*Je me sens pressée*). *A posteriori*, l'EN a acquiescé aux remarques faites à ce propos en évoquant une action possible mais non réalisée (*au lieu d'approfondir, ce qui est dommage*). Elle a également souligné l'inefficacité de ses exploitations didactiques et pédagogiques sous l'effet d'une maîtrise aléatoire de son temps (*maintenant j'essaie consciencieusement de prendre le temps mais en fait je me retrouve à ne pas exploiter finalement une partie de ma séance ; il y a eu un moment où je ne terminais pas, enfin,*

j'étais très juste dans ma séance). Toutefois, elle a évoqué son manque de ressources concrètes (*Là, je me rends compte vraiment que c'est une nouvelle difficulté*) l'empêchant d'être efficace dans ses interactions orales auprès des élèves (*lorsqu'ils ne comprennent pas ou que je suis en difficulté (...) je passe au français*). Précisément, l'évocation de ses tentatives d'ajustements successifs (une fois trop long, une fois trop court) (*je suis en perpétuelle évolution ; elle est en situation intermédiaire si tu veux, là elle prend ses marques*) a conduit la TU à relativiser certains problèmes évoqués par la FU (*les consignes ; l'histoire du partitif*).

Cet extrait de l'entretien de visite conseil permet d'établir deux constats. Premièrement, les conseils de la FU et de la TU n'ont finalement abouti qu'à l'expression d'un accord de principe par l'EN (*hum (...) ; pour réemployer, euh, oui ; oui d'accord*), dans la mesure où des opérations et des actions concrètes n'ont pas été élaborées pour cette dernière. Deuxièmement, la FU et la TU ont mobilisé des expériences professionnelles communes conférant un caractère assez similaire aux conseils adressés à l'EN. En d'autres termes, les conseils prodigués par la FU n'ont pas comporté de valeur ajoutée ou de complémentarité par rapport à ceux de la TU qui a été parfois dans l'impossibilité d'apporter un point de vue différent (*... oui mais je n'ai rien de plus à dire*).

Bien qu'on ne puisse tirer de conclusions tranchées à ce stade de l'analyse quant à l'efficacité / inefficacité de cet entretien de formation, il n'en reste pas moins que l'absence de prise en compte de la principale préoccupation de l'EN (au-delà d'un simple constat : *on a vu que tu étais pressée d'avancer*) ne permet pas d'identifier clairement l'existence « d'enjeux partagés » par la triade. En ce sens, l'instauration d'une activité conjointe reposant sur « *des activités individuelles différentes et donc complémentaires* » (Vernant, 1997 ; Lorino, 2009) n'a pas été possible. Ce constat nous amène à analyser de plus près l'activité des deux formatrices au cours de la visite conseil.

1.2. Le rôle des formatrices dans l'entretien de visite conseil

Lors de son ACS, la TU a rendu compte à la CH des raisons pour lesquelles elle était restée en retrait au cours de la première partie de l'entretien de visite conseil. Plus précisément, elle a évoqué ses attentes au regard de la FU au cours de l'entretien de supervision.

Unité 27 de l'ACS CH/TU (5 décembre 2007)

CH : voilà, à ce moment-là de l'entretien, c'est toi qui engages l'échange. On va dire que le début de la visite conseil est une prise de paroles plutôt de la FU.

TU : oui ça on en avait parlé déjà (...). Quand le formateur I.U.F.M vient, on lui laisse bien faire le point et je n'interviens qu'après pour essayer de faire le lien avec ce que l'on essaye de mettre en place avec l'EN dans notre travail quotidien et la FU avec ce qu'elle voit. Il y a un résultat de ce travail.

Unité 26 de l'ACS CH/TU (5 décembre 2007)

CH : cette visite conseil, quel est ton point de vue ? Comment as-tu vécu ton rapport avec la FU, complémentaire ou redondant ? Et, en termes de formation sur quels points cela a été profitable ?

TU : alors par rapport à ce que l'on avait fait auparavant, en fait les chantiers que l'on avait ouverts ont été confirmés mais le tableau, la correction des fautes, les interventions en français ce sont de nouveaux chantiers intéressants à travailler. Et puis, elle voulait boucler sa séance, il y a eu donc la gestion du temps. Ça c'est un problème qui s'est déjà produit, elle finit trop tôt et elle perd donc des minutes précieuses à la fin du cours (...). Ensuite dans l'apport, elle dit « je prends conscience de ça, je me rends compte, je voudrais » (...) [*La TU regarde l'observable de l'action de formation*]. Il y avait une expression qui m'a marquée « je manque encore de précision dans mes consignes » parce que c'est un travail que l'on fait depuis le début de l'année d'essayer d'être précis dans les consignes (...). Je crois pouvoir dire que la FU a vu assez bien dans cette séance les choses qui sont pour nous quotidiennes. L'EN a un bon rapport avec les élèves et ils sont d'ailleurs de plus en plus en confiance. Elle est capable de réfléchir sur des points qui posent problème. Elle a une capacité de remise en question et de réflexion sur ses pratiques et après (...) du point de vue de la langue elle parle un espagnol tout à fait correct. Le formateur vient voir ça aussi. La FU n'a d'ailleurs pas évoqué ce point.

Ces extraits montrent que le retrait de la TU une partie de l'entretien de visite conseil était délibéré (*on lui laisse bien faire le point et je n'interviens qu'après pour essayer de faire le lien avec ce que l'on essaye nous de mettre en place avec l'EN dans notre travail quotidien*). La FU n'étant pas impliquée dans l'accompagnement quotidien de l'EN, ses conseils ont objectivé les « chantiers professionnels » identifiés préalablement par la TU

(la gestion du temps ; elle perd donc des minutes précieuses à la fin du cours ; les consignes ; ce que l'on avait fait auparavant en fait ; les chantiers que l'on avait ouvert ont été confirmés ; Il y a un résultat de ce travail) et ont permis de circonscrire d'autres problèmes *(le tableau, la correction des fautes, les interventions en français ça ce sont de nouveaux chantiers intéressants à travailler)* que celle-ci n'avait pas identifiés jusqu'à présent ou à propos desquels ses conseils étaient restés inefficaces. Pour la TU, cette leçon de l'EN a permis en outre à la FU d'évaluer *(Le formateur vient voir ça aussi)* sa maîtrise de la discipline d'enseignement, sa relation pédagogique avec la classe, ainsi que sa capacité d'écoute et de réflexion *(Elle est capable de réfléchir sur des points qui posent problème. Elle a une capacité de remise en question et de réflexion sur ses pratiques)*. Les données montrent enfin que l'activité de la FU a principalement consisté à valider ou confirmer les observations et conseils de la TU *(la FU a vu assez bien dans cette séance les choses qui sont pour nous quotidiennes ; Ça c'est un problème qui s'est déjà produit ; c'est un travail que l'on fait depuis le début de l'année)*.

Bien que cette activité n'ait pas été considérée comme inutile ou redondante par la TU, elle interroge néanmoins l'efficacité du dispositif de formation en termes de valeur ajoutée à la formation de terrain quotidienne.

2. Circonstances de l'instauration d'une activité disjointe de formation au cours de l'entretien de visite conseil

Au cours de l'entretien de visite conseil, la FU a jugé imprécises les corrections faites par l'EN de la prononciation des élèves ainsi que de leurs erreurs grammaticales. Elle a donc engagé l'échange à partir de sa perception experte d'un évènement survenu à la fin de la leçon (à 44'23 min).

Unité 9 de l'entretien de visite conseil (23 novembre 2007)

FU : ah oui aussi je reviens sur la nature des erreurs. Par exemple, tu voulais qu'ils interviennent sur « *el pasado* ». Il y a un élève qui te l'a mis au passé simple le verbe. Est-ce qu'il avait tort ?

EN : je n'y ai pas fait attention, euh.

FU : tu lui as fait : « *non je ne veux pas le passé simple* ». Mais tu dis : « *[expression en espagnol]* »

EN : je n'ai même pas fait attention. C'est juste.

TU : « *[expression en espagnol]* ». Ça peut éviter cette confusion.

FU : parce que du coup eux, ils cherchaient « *[expression en espagnol]* ». Je pouvais mettre un prétérit, un imparfait. Donc ils ont raison.

EN : je crois que je n'ai même pas écouté. Je lui ai dit « non », mais je crois que je n'ai même pas écouté.

[Rires collectifs]

EN : c'était Brian non ?

TU : oui c'était Brian.

EN : faute avouée à demi-pardonnée !

FU : c'était quelqu'un juste devant nous.

EN : oui je crois que c'était Brian.

FU : bon là il faut leur donner tout de suite, on ne joue pas à la devinette : « *[expression en espagnol]* ».

EN : bon des fois je manque encore de précision mais c'est vrai qu'entre la consigne (...)

[La FU coupe la parole à l'EN]

FU : (...) il vaut mieux être plus précise, c'est ce que je te dis : « *[expression en espagnol]* ». Là, ils auraient peut être cafouillés sur « *[ega, eva]* » mais ils auraient mis directement « *[expression en espagnol]* ». Bon, je crois que c'était suffisant et qu'ils avaient compris que [*« expression en espagnol »*]. On avait bien replacé la situation : [*« expression en espagnol »*]. Là tu vois c'est dommage, tu ne tends pas suffisamment de perches à ces élèves en difficulté : [*« expression en espagnol »*]. C'était bien de faire parler à ce moment-là quelqu'un qui n'était pas intervenu ou que tu pensais capable de réutiliser ce qui avait été vu.

EN : j'ai du mal encore à lancer les questions d'approfondissement. Parfois on peut approfondir par une question, pour relancer un petit peu.

TU : relancer le débat.

FU : les relancer mais pour qu'ils te fassent quelque chose de plus complexe, qu'ils mettent en relation des petits éléments, des choses qu'ils ont remarquées. C'est important de faire des connexions et de créer des réseaux qui vont donner du sens.

Donc : « *[expression en espagnol]* ».

EN : C'est que de peur de faire comme cela, de prendre la parole, voilà (...)

[La FU coupe la parole à l'EN]

FU : [*« expression en espagnol »*].

EN : oui, oui j'ai compris maintenant.

FU : celle qui a dit [*« expression en espagnol »*] et bien simplement « [*expression en espagnol* »] pour qu'en désignant au tableau (...) l'élève sache où tu veux l'amener. Voilà, il y a des choses comme ça. Retourner au tableau, leur montrer, désigner le vocabulaire ça aussi ça aide pour la prononciation.

TU : oui.

EN : d'accord.

Cet extrait prolonge l'évocation par l'EN de la préoccupation suscitée par la rapidité du déroulement réel du temps au cours de sa leçon (Unité 12). Il rend compte de la participation discrète de la TU ainsi que du prolongement succinct des conseils de la FU adressés à l'EN. Plus précisément, l'interaction avec l'EN s'est engagée à partir de l'évocation de la FU d'une confusion (*je reviens sur la nature des erreurs ; cette confusion*) apparue chez un élève de niveau faible (*c'était Brian*) liée à une consigne imprécise de cette dernière sur un accord grammatical (*ils cherchaient [à]mettre un prétérit, un imparfait ; un élève qui a mis au passé simple le verbe*). Les corrections apportées par l'EN à ce moment de sa leçon ont été jugées inappropriées pour aider les élèves les plus faibles (*bon là il faut leur donner tout de suite, on ne joue pas à la devinette ; tu ne tends pas suffisamment de perches à ces élèves en difficulté*). Cette dernière a alors mis en rapport l'imprécision de son questionnement avec sa difficulté (*j'ai du mal encore ; de peur de faire comme cela*) à gérer les consignes et les relances (*je manque encore de précision ; lancer les questions d'approfondissement ; approfondir par une question, pour relancer un petit peu*) notamment lorsque les réponses des élèves en retour à ses sollicitations étaient décalées par rapport à ses attentes (*« non je ne veux pas le passé simple »*). Il est possible de considérer que « dans le feu de l'action » cet événement soit apparu « négligeable » aux yeux de l'EN (*je n'y ai pas fait attention ; Je lui ai dit « non », mais je crois que je n'ai même pas écouté*) mais « remarquable » pour la FU eu égard à son bagage expérientiel d'enseignante chevronnée. Ce constat a conduit la FU à « se mettre à la place de l'EN » (*On avait bien remplacé la situation*) pour évoquer, successivement en français et en espagnol, plusieurs actions alternatives (*être plus précise ; les relancer ; faire des connexions ; créer des réseaux ; Retourner au tableau, leur montrer ; faire parler à ce moment-là quelqu'un qui n'était pas intervenu ou que tu*

pensais capable de réutiliser ce qui avait été vu) qu'elle aurait pu mettre en œuvre pour aider les élèves à améliorer leur prononciation (pour qu'ils te fassent quelque chose de plus complexe ; donner du sens ; ça aide pour la prononciation).

Les données montrent ici que l'EN a énoncé à plusieurs reprises ses difficultés (*je manque encore de précision ; j'ai du mal encore à lancer les questions d'approfondissement*) ainsi que ses défaillances dans l'appréciation de l'activité des élèves (*je n'ai même pas fait attention ; Je lui ai dit « non », mais je crois que je n'ai même pas écouté*) sans que les raisons n'en soient interrogées. L'activité de la FU, portant uniquement sur les opérations alternatives à réaliser, a abouti à la perception d'une « faute » professionnelle par l'EN (*faute avouée à demi-pardonnée ; oui, oui j'ai compris maintenant*), au cours d'échanges hachés par les prises de parole fréquentes (parfois pressantes) de la FU. Ceci nous amène à retenir l'idée selon laquelle ces modalités ont stoppé le développement de la situation d'interlocution. D'autre part, l'évocation d'un événement « remarquable » pour la FU et non remarqué par l'EN, bien que non « secondaire » pour elle (*C'est juste*), n'a pas abouti à une co-construction élaborée et précise de la signification des concepts de « débat », de « relance » ou encore de « mise en réseaux » des connaissances des élèves en difficulté.

En définitive, cette analyse montre que l'absence de « moyens » ou « d'instruments techniques » et de « buts communs » dans l'activité interlocutoire de la FU et de l'EN ne permet pas une analyse véritablement conjointe du problème rencontré à la fois par cette dernière et ses élèves. Ces données permettent d'avancer un peu dans la compréhension des limites de l'action de formation de la FU au cours de cette visite conseil. Au-delà de la redondance partielle signalée plus haut avec l'activité de la TU (la FU a validé des constats déjà opérés par la TU), on remarque une prise en compte très limitée des raisons et préoccupations de l'EN qui aboutissent paradoxalement à une sorte de procès d'intentions : l'EN s'est considérée comme coupable de ne pas avoir entendu et exploité les réponses des élèves. Cela aurait été différent, par exemple, de considérer que ces défaillances étaient liées à des préoccupations propres à l'EN et à des compétences non encore acquises qu'il aurait fallu identifier et étayer en même temps que les actions inadéquates réalisées.

L'ACS de l'EN confirme cette analyse et rend compte de l'inconfort suscité par ce moment de l'entretien.

[29 :03. La CH relance la vidéo]

EN : là je me trouve agressive.

CH : pourquoi tu dis que tu te trouves agressive ?

EN : là en me revoyant, me connaissant je peux être agacée là !

CH : mais (...) en communication au niveau des faits, on ne te laisse pas parler quoi !
On te coupe la parole !

EN : là je suis un petit peu résignée mais j'essaie parce que cela me préoccupe vraiment, mais je crois qu'après ça je (...)

CH : quel est ton ressenti sur la visite conseil au niveau de ta formation ? Il y a des choses qui t'ont marquée ou (...)

EN : euh (...) c'est vrai qu'on était dans le dialogue mais très vite je pense qu'il y a eu un problème de compréhension. Finalement, j'avais l'impression de ne pas réussir à m'exprimer, de ne pas être comprise et à l'inverse, du coup ce qui m'était rendu, bon et bien (...). Là, pour le coup je pense qu'on n'était pas tout à fait sur la même « longueur d'onde » quand on a parlé de certains points. Il y a des moments où (...) il m'a semblé que je demandais des ressources, de l'aide et je n'en ai pas vraiment eues. Ça a été des choses très générales et bon, c'est peut-être à moi de m'appropriier ces conseils, de les faire miens et de trouver par moi même (...)

CH : tu peux donner un exemple précis de ce moment où tu as le sentiment d'un problème de communication entre vous ?

[La CH et l'EN se rapportent à l'observable de l'action de formation]

EN : (...) c'est-à-dire par rapport aux conseils qui m'ont été prodigués, il y a beaucoup de choses qui étaient prévues comme ça sur ma séance papier mais que je n'ai pas réussi à mettre en place. Il y a des petites choses qui deviennent récurrentes et sur lesquelles il faut que je travaille mais effectivement je me sens désarmée. J'ai besoin d'avoir des ressources extérieures car très concrètement j'ai du mal à trouver des solutions. Voilà, on pointe le doigt sur des soucis, on est d'accord sur ça mais après très concrètement (...). Comment est-ce que j'arrive à (...) ? Et puis, il y a un autre moment quand je parle de la classe scindée en deux où là j'ai l'impression de ne pas être écoutée.

CH : hum (...) c'est à 38'00 page 5. Tu dis que c'est « significatif » ?

EN : oui et ma TU me parle d'une élève qui n'a pas parlé alors je lui rétorque quelque chose et elle me répond « *peu importe, elle aurait pu parler* » (...)

CH : tu penses que ces moments-là ne t'ont pas été vraiment profitables ?

EN : euh (...) si tu veux la visite conseil c'est un moment important quand même. Bon, il y a un retour et ça me permet de me rendre compte qu'effectivement ce que l'on avait déjà pointé avec ma TU est souligné. Cela fait du bien aussi parce qu'on entend des choses positives à ce moment-là et c'est important au bout de trois mois. Mais après c'est vrai qu'au niveau de la mise en pratique c'est bien là le souci puisque sur la feuille c'est idéal, c'est parfait mais j'ai vraiment besoin de ressources extérieures et pour le coup il m'a semblé en manquer.

CH : tu es ressortie de là avec le sentiment de ne pas avoir « *de moyens* » concrets ?

EN : c'est ça, voilà.

La dynamique anxiogène de ce moment de l'entretien de visite conseil ((...) *agacée ; je suis un petit peu résignée ; (...) ne pas être comprise*) a été confirmée ainsi qu'un sentiment de manque de compréhension et d'écoute de l'EN par la FU et la TU (*on était dans le dialogue mais très vite je pense qu'il y a eu un problème de compréhension ; on n'était pas tout à fait sur la même « longueur d'onde » ; j'ai l'impression de ne pas être écoutée*). Ce constat laisse transparaître un isomorphisme de l'activité de l'EN avec ses élèves et celle des formatrices à son égard : ni l'une ni les autres n'ayant réellement écouté et exploité les remarques de leurs apprenants. Ceci invite à relativiser les apprentissages professionnels pour l'EN (*j'ai vraiment besoin de ressources extérieures et pour le coup il m'a semblé en manquer*) même si ce moment de supervision a permis de la conforter dans la transformation de son activité d'enseignement depuis septembre (*Cela fait du bien aussi parce qu'on entend des choses positives à ce moment-là et c'est important au bout de trois mois*). Cette inefficacité relative de la formation apparaît au travers de l'impossibilité de l'EN (a) à évoquer des actions concrètes alternatives pour elle (*je me sens désarmée ; J'ai besoin d'avoir des ressources extérieures car très concrètement j'ai du mal à trouver des solutions*) et (b) à faire aboutir *in situ* les actions planifiées ou conseillées sur un mode général (*Ça a été des choses très générales ; au niveau de la mise en pratique c'est bien là le souci ; je n'ai pas réussi à mettre en place ...*). Enfin, dans ce même ordre d'idées, la planification de la leçon s'est révélée tout aussi insuffisante pour être efficace en classe (*sur la feuille c'est idéal, c'est parfait ; il y a beaucoup de choses qui étaient prévues comme ça sur ma séance papier mais que je n'ai pas réussi à mettre en place*).

La question des préoccupations de l'EN n'a émergé en réalité que lors des entretiens d'autoconfrontation suivant les leçons ou les visites. C'est lors de ces entretiens que l'EN a pu énoncer ses difficultés dans l'exercice quotidien du métier en situation de travail.

3. Une réorganisation potentielle de l'activité tutoriale suite à la visite conseil

Lors de l'ACS de la TU faisant suite à la visite conseil, celle-ci a évoqué les conseils qu'elle envisageait de dispenser pour aider l'EN à dépasser ses difficultés initiales. Dans cette perspective, elle a mis en relation le problème de défilement du temps perçu par l'EN avec une action de correction orale des productions des élèves peu efficiente et non conforme aux orientations du cadre européen de référence. Sur ce point, il est nécessaire de se rapporter à la précision donnée par la TU deux mois plus tard (Unité 36), concernant la réforme des programmes d'enseignement de l'espagnol, pour en saisir les incidences sur l'activité tutoriale à cette période de l'année (Unité 28).

Unité 36 de l'ACS CH/TU (07 février 2008)

CH : de quoi parlez-vous là, des prescriptions officielles ?

TU : oui, oui les prescriptions officielles, le CECLR, le cadre européen de référence pour les langues, et ni à elle ni à moi ça ne nous convient ces nouvelles modalités pour l'inter-correction. C'est cette idée d'abandonner le fond pour favoriser la forme. Voilà c'est de ça que je parle. Enfin, bon moi je lui ai dit franchement, je l'ai dit à la FU aussi, je prépare Emma [l'EN] à toutes les nouveautés mais je trouve que c'est un enseignement des langues très passif : les élèves écoutent, ils lèvent le doigt et ils répètent ce qu'ils ont entendu. Ils n'ont plus l'initiative de construire eux-mêmes des phrases ce qui était une pratique, à mon avis, très intéressante et qui les rendait maîtres de la langue qu'ils utilisaient.

Unité 28 de l'ACS CH/TU (05 décembre 2007)

CH : (...) Donc, c'est ce que vous appelez l'inter-correction avec soit un élève plus fort qui finit la formulation soit c'est l'EN qui, en reprenant une prononciation maladroite donne la réponse ?

TU : oui, mais tu vois j'ai relu tout ce que tu m'as donné là [*Les observables de l'action d'enseignement et de formation*] et je m'aperçois que mes formulations quand je m'exprime ne sont peut-être pas claires pour elle et je ne lui ai peut-être pas assez bien expliqué l'auto et l'inter-correction ainsi que la relation qu'il y a entre les deux. Normalement c'est un triangle : l'élève fait une faute, un autre corrige et si personne dans la classe ne peut corriger c'est l'EN qui corrige en dernier lieu et ensuite retour. C'est là que je n'ai peut-être pas été assez claire parce que l'élève qui a fait l'erreur doit répéter en s'aidant donc soit de la proposition d'un autre, soit de la proposition du professeur et cela n'a pas fonctionné. L'élève a fait l'erreur, un autre a corrigé ou elle [*l'EN*] souvent et je crois que le retour n'est pas systématique. Emma [*l'EN*] le fait faire de temps en temps mais pas de façon systématique et cela tu vois, je me rends compte que je n'ai peut être pas été assez claire (...)

CH : donc c'est un véritable chantier professionnel ?

TU : oui ça c'est un véritable chantier intéressant qui apparaît justement plus clairement après ça et ce que l'on vient de dire.

CH : si je comprends bien tu envisages de revoir ça ?

TU : oui là c'est la confusion dans l'esprit des élèves et la confusion dans les pratiques d'Emma [*l'EN*] et je pense que ça vient peut-être de ça (...). Elle est peut-être aussi dans une période transitoire (...)

CH : (...) Il y a un long échange sur l'inter-correction (...). Là, tu engages un questionnement et elle te dit quand même qu'elle ne perçoit pas l'impatience dont elle témoigne dans son comportement avec les élèves.

TU : oui elle dit « j'essaie de leur donner la parole d'abord », et il y a le « d'abord » mais après c'est elle qui la reprend (...). Maintenant, il y a de nouvelles directives et elle se trouve un peu prise entre plusieurs feux. Elle me voit faire mais moi je continue à corriger les élèves parce que j'ai essayé la nouvelle méthode qui proscrit la correction des élèves soit-disant que « ça les bloque ». Bon, j'ai essayé (...) je ne sais pas comment cela marche ailleurs mais avec une langue latine ça pose problème parce que si l'élève entend une faute c'est en principe calqué sur le français. Donc s'il entend une faute chez un camarade, tu peux être certaine qu'il la refait et moi je ne veux pas avoir des débutants éternels alors je continue de corriger. L'EN est prise entre deux feux en se disant « *si je continue de corriger*

comme ma TU » (...) mais je lui ai bien expliqué ma position. Alors, « (...) je suis dans l'ancienne méthode et je vais peut-être me faire sanctionner lors de la visite de validation », pas la visite conseil ! Tu as vu que c'était quand même une discussion assez ouverte mais lors de la visite bilan (...). Donc, elle essaie un peu les deux façons et des fois elle les laisse parler mais quand on est dans la correction, c'est elle qui corrige « il faut gagner du temps, il faut gagner du temps, il ne faut pas bloquer l'élève ». On lance la correction et l'élève en fait ce qu'il veut. Voilà ce qui explique que soit ma formulation n'était pas assez claire pour l'histoire du triangle soit elle navigue entre deux méthodes.



Illustration 11 : De gauche à droite lors de l'ACS, (a) analyse de l'activité de l'EN en situation de classe puis (b) analyse de l'activité de la TU lors de l'entretien de visite conseil à propos de l'inter-correction.

Lors de cet échange et à propos des observables mis à sa disposition (*j'ai relu tout ce que tu m'as donné-là*), la TU a commenté les raisons de l'inefficacité des conseils adressés jusqu'alors à l'EN sur l'inter-correction (*soit ma formulation n'était pas assez claire pour l'histoire du triangle soit elle navigue entre deux méthodes*). Cette dernière a, en outre, prolongé son analyse en évoquant son refus d'appliquer avec ses élèves (*moi je ne veux pas avoir des débutants éternels alors je continue de corriger*) la nouvelle méthode européenne de l'enseignement des langues (*Maintenant, il y a de nouvelles directives*) qu'elle considérait comme une prescription inadéquate pour l'enseignement de l'espagnol (*avec une langue latine ça pose problème*). Sur ce point, il est possible de considérer que les conseils adressés à l'EN ont été circonscrits au bagage expérientiel de sa TU et à sa pratique actuelle en classe (*Elle me voit faire mais moi je continue à corriger les élèves*). Dans cette circonstance, faute de voir l'inter-correction *nouvelle méthode* réalisée concrètement par sa TU, l'EN a agi, selon la TU, par « essais-erreurs » (*des fois elle les*

laisse parler mais quand on est dans la correction, c'est elle qui corrige ; [L'EN] est peut-être aussi dans une période transitoire). Autrement dit, celle-ci s'est trouvée dans un rapport de contraintes contradictoires (*[l'EN] est prise entre deux feux*) entre, d'une part, le but prescrit de l'action de correction des élèves par l'enseignant (*[ne pas] bloquer l'élève*) et d'autre part, sa propre mise en œuvre (*dans la correction, c'est elle qui corrige*) en réponse aux contraintes de la situation de classe (*il faut gagner du temps, il faut gagner du temps*). Cet extrait nous amène à penser que l'action alternative suggérée par la TU lors de la visite conseil, consistant à mieux réaliser l'inter-correction afin de gagner du temps et aider les élèves en difficulté simultanément, n'a pas été encore accompagnée d'explications opératoires concrètes et suffisantes (*je ne lui ai peut-être pas assez bien expliqué l'auto et l'inter-correction et la relation qu'il y a entre les deux*) pour que l'EN enseigne avec davantage d'efficacité (*[l'EN] le fait faire de temps en temps mais pas de façon systématique*), sans prendre le risque d'échouer lors de sa validation (*je vais peut-être me faire sanctionner lors de la visite de validation*).

Les données montrent enfin que le contexte de l'ACS a permis à la TU de reconsidérer son activité de formatrice (*c'est un véritable chantier intéressant qui apparaît justement plus clairement après ça et ce que l'on vient de dire*) ainsi que la nécessité de s'affairer à ce chantier professionnel (*oui là c'est la confusion dans l'esprit des élèves et la confusion dans les pratiques de l'EN*).

4. Contribution des situations d'autoconfrontation au dépassement des motifs d'agir initiaux de l'enseignante novice

Lors de l'entretien de visite conseil, la rapidité du déroulement réel de la leçon est apparue comme une préoccupation majeure pour l'EN (Unité 12, ensemble 1). Au cours de l'ACS (différée) réalisée 10 jours après, les traces de son activité en classe puis en situation d'entretien ont été successivement exploitées pour lui permettre d'analyser son enseignement dans « l'urgence ».

Unité 20 de l'ACS CH/EN (05 décembre 2007)

[41 :30. La CH relance la vidéo de la leçon d'enseignement]

EN : je trouve que je vais super vite. Et oui ! On est dans la dernière partie ! Les pauvres ! Moi je me connais et là ça va vite. J'ai honte parce que là en fait c'est moi-même qui suis dans l'urgence puisque je dis « *bon il y a l'heure qui tourne* » et ils n'avancent pas assez vite en fait. Dans ma tête je me dis « *pourquoi est-ce que ça n'avance pas ?* », alors qu'il y a des difficultés qui sont rencontrées quoi ! Donc d'ailleurs [*l'EN regarde les observables de l'action d'enseignement et de formation*] à un moment c'est de l'humour mais là ça me choque aujourd'hui (...). Là, je vois « *utilise le français et dit : il faut faire travailler les méninges* ». En fait, on est à 43 minutes et là je me rends compte que je leur mets la pression quoi ! Je vais beaucoup plus vite, je parle très vite et en fait ils rencontrent des difficultés mais ce n'est pas eux, c'est moi.

CH : alors voilà c'est ta TU qui ouvre un chantier par rapport à ça.

[*La CH change de DVD et passe de la vidéo de la leçon à celle de l'entretien de visite conseil à 27'40*]

CH : là elle te dit « *dans ton souci de gagner du temps* » (...)

EN : pour moi c'était quelque chose d'acquis et de positif dans la classe cette inter-correction, tu vois ? À ce moment-là, je tombe des nues quand elle me demande « *qui répond dans l'inter-correction ?* », « *l'inter-correction ça ne va pas !* ». (...) J'étais à mille lieues de m'entendre dire « *c'est toi qui corriges* » parce que dans ma tête j'avais l'impression d'attendre, de laisser s'écouler un temps suffisant pour que ça se mette en place. Je pensais que cela fonctionnait bien et je m'aperçois que non. C'est une réalité par contre et là, on est d'accord, je vais beaucoup trop vite. C'est un chantier qui est récurrent dans l'autre classe aussi.

CH : là, quelle est la préoccupation qui a une incidence sur ça ?

EN : le temps, la gestion du temps !

[*46 :50. La CH relance la vidéo de l'entretien de visite conseil*]

CH : mais lorsque tu as fini, il te reste encore dix minutes !

EN : et oui, elle m'offre une solution là en quelque sorte ! Il ne faut pas que j'aie peur des silences dans la classe. Pour moi c'est un cours de langue donc il faut que ça parle mais je crois qu'il faut que j'aie moins peur de laisser s'instaurer des silences. Il faut justement leur laisser du temps et ça me permettrait de mieux gérer ma séance. Là, il y a un échange dans l'entretien et la FU me dit « *tu es pressée* » et

donc, on s'écoute et je prends conscience à ce moment-là, mais je tombe des nues, c'est important quand même.

CH : (...) c'est intéressant et le chantier de l'inter-correction vous avez commencé à y travailler avec ta TU ?

EN : oui cela se met en place (...)



Illustration 12 : De gauche à droite lors de l'ACS, (a) analyse de l'activité de l'EN en situation de classe à propos de « la gestion du temps », (b) mise en rapport de l'EN avec le problème de « l'inter-correction » à l'aide des observables puis (c) analyse de l'activité de l'EN en situation d'entretien de visite conseil lorsque ce problème professionnel est abordé.

Grâce à l'enregistrement audio-vidéo de la leçon, en se voyant agir avec les élèves, l'EN a remis en question la pertinence de certaines de ses actions et remarques (*je leur mets la pression ; je vais super vite ; je parle très vite ; « il faut faire travailler les méninges »*) qui, *a posteriori*, ont été reconsidérées (*c'est de l'humour mais là ça me choque aujourd'hui*). Plus précisément, dans ce nouveau contexte et à partir des traces de son activité d'enseignement, l'empressement suscité par son inquiétude de ne pas terminer sa leçon (*on est à 43 minutes (...) Je vais beaucoup plus vite*) lui est apparu plus clairement. Dans cette circonstance, l'EN a rendu compte à la CH du lien qu'elle pouvait alors établir (*je prends conscience à ce moment-là, mais je tombe des nues, c'est important quand même*) entre les difficultés évoquées par la TU lors de l'entretien de visite conseil (*« l'inter-correction ça ne va pas » ; « c'est toi qui corriges »*), sa préoccupation relative au déroulement du temps (*ils n'avancent pas ; c'est moi-même qui suis dans l'urgence ; c'est un chantier qui est récurrent dans l'autre classe aussi*) et l'inefficacité de son activité à ce moment-là de la leçon (*ils rencontrent des difficultés mais ce n'est pas eux, c'est moi ; pour moi c'était quelque chose d'acquis et de positif dans la classe cette inter-correction ;*

Je pensais que cela fonctionnait bien et je m'aperçois que non ; C'est une réalité par contre).

Par ailleurs, à partir des traces audio-vidéo de l'action de formation, l'EN s'est appropriée la signification accordée par sa TU au concept « d'attente » (*leur laisser du temps ; [ne pas avoir] peur des silences dans la classe*) dans les phases de « l'inter-correction orale » (*dans ma tête j'avais l'impression d'attendre, de laisser s'écouler un temps suffisant pour que ça se mette en place*). L'action alternative évoquée par sa TU en situation de supervision (*elle m'offre une solution là en quelque sorte*) a contribué à l'émergence de nouveaux buts d'action (*mieux gérer ma séance ; laisser s'instaurer des silences*) suscités également par le dépassement du sens initialement accordé par l'EN à un « cours de langue vivante » (*Pour moi c'est un cours de langue donc il faut que ça parle...*). Cette sorte de « liaison fonctionnelle » entre incitation et réalisation a permis à l'EN de dépasser ses motifs d'agir initiaux (*la gestion du temps ; bon il y a l'heure qui tourne*) et de reconsidérer son activité d'enseignement.

Dans le prolongement des résultats de la précédente étude de cas, il apparaît que les apprentissages professionnels de l'EN par « les concepts » ne sont possible qu'à partir du moment où les actions alternatives envisagées en situation de formation sont mises en rapport avec l'expérience vécue en situation de travail. Dans le prolongement de ce constat, nous pouvons considérer qu'au cours de cette ACS, l'analyse successive de l'activité de l'EN en situation de travail puis en situation de formation a stimulé le développement de la signification de son expérience vécue.

Deux mois après la visite conseil, l'EN a rendu compte au CH de sa capacité à dépasser ses motifs d'agir initiaux liés à sa préoccupation du déroulement du temps.

Unité 26 de l'ACS CH/EN (07 février 2008)

EN : alors depuis j'ai réfléchi et il faut me décomplexer par rapport à ça pour instaurer un rythme vraiment différent. Je suis quand même encore prisonnière de mes préparations et donc il ne faut pas hésiter à m'adapter à la séance telle qu'elle vient. C'est ce que je fais depuis et par exemple je n'ai pas hésité la dernière fois. On a travaillé sur une séance et la suivante a été consacrée à du « re-brassage » pour ces élèves-là. C'était de l'expression orale où ils ont pris plaisir à revenir en prenant leur temps, à revenir sur des choses qu'ils avaient compris.

CH : à partir de la chanson ?

EN : oui, oui.

CH : mais ça tu l'avais prévu ?

EN : non, non pas du tout. J'avais prévu un certain nombre de documents en fait et entre deux séances j'ai décidé de reprendre celle-la, en expression orale, pour asseoir vraiment tranquillement les acquisitions.

CH : c'est la première fois que tu te permets un degré d'autonomie aussi important par rapport à ta préparation de leçon ?

EN : oui.

CH : pour toi c'est un évènement marquant ? Tu n'avais jamais fait ça auparavant ?

EN : non et maintenant je me dis qu'ils ont pris plaisir, que ça leur a été profitable.

CH : et tu t'autorises à pouvoir le reproduire ?

EN : je m'autorise oui c'est vraiment le terme et c'est nécessaire.

CH : concrètement tu dis qu'ils ont pris plaisir mais les effets sur l'apprentissage tu les as constatés ?

EN : oui je me dis donc que je peux essayer comme ça d'adapter des petites tâches et d'intercaler des séances pour asseoir vraiment les acquis, pour qu'ils fixent et qu'ils puissent revenir dessus et se les approprier. En instaurant comme ça en expression orale des interactions avec des micro-tâches en évaluation formative pour s'auto-évaluer. Revenir tranquillement en prenant pour prétexte une petite tâche quoi.

CH : et ça c'est lié aux entretiens que tu as pu avoir avec ta tutrice ou (...)

EN : non parce qu'on ne s'est plus revues depuis [*La visite conseil*].

CH : qu'est ce qui t'a autorisé toi, là, à te dire « bon il faut que je prenne de la distance par rapport à mes préparations » ?

EN : après ces séances filmées, il y a des trucs qui se passent quoi. Ça fait beaucoup réfléchir et on se positionne autrement (...) je ne sais pas à quoi ça tient mais c'est un avancement, il y a des petites pistes et tout s'éclaire, voilà. Là, certes il y a un problème de gestion du temps mais j'ai envie de m'en détacher quoi.

CH : c'est assez paradoxal. C'est-à-dire que tu dis qu'il faut que tu boucles mais tu t'autorises progressivement à t'éloigner de ce que tu avais prévu sur ta préparation de leçon pour prendre du temps avec les élèves en difficulté et laisser filer le temps pour régler des problèmes. Pour toi ce qui est prioritaire c'est l'apprentissage ? C'est quoi ?

EN : c'est que ce soit efficace et que les élèves ne soient pas bousculés et surtout ces élèves en difficulté qui ont du mal à rentrer dans les apprentissages tout simplement. Donc, je pense vraiment qu'il faut qu'ils fixent au maximum en classe. Donc je suis bien obligée de m'adapter quoi !

Le développement de la signification de l'expérience de l'EN est apparu assez clairement dans cet extrait par sa capacité (*je m'autorise oui*) à reconsidérer rétrospectivement les modalités de son activité en classe (*il faut me décomplexer ; (...) m'adapter ; [ne plus être] prisonnière de mes préparations ; il y a un problème de gestion du temps mais j'ai envie de m'en détacher*) pour s'adapter aux contingences *in situ* (*la séance telle qu'elle vient*) afin de répondre aux besoins des élèves les plus faibles (*surtout ces élèves en difficulté qui ont du mal*) et inscrire son enseignement dans les perspectives de la visite conseil (*... que les élèves ne soient pas bousculés ; instaurer un rythme vraiment différent*). En outre, l'EN a rendu compte au CH de nouveaux buts (*pour asseoir vraiment des acquis ; pour que ce soit efficace*) et actions concrètes (*adapter des petites tâches ; revenir sur des choses ; intercaler des séances*) réalisées lors de la leçon précédente (*je n'ai pas hésité la dernière fois*) et dont l'efficience, de son point de vue, a permis d'instaurer une ambiance de classe propice aux apprentissages (*ils ont pris plaisir à revenir en prenant leur temps ; ça leur profite*). Celle-ci a fait usage de nouveaux « concepts formels » (*évaluation formative ; s'auto-évaluer ; appropri[ation]*) permettant d'apprécier la signification accordée à de nouvelles actions de métier, subjectivée en retour au contact de situations quotidiennes de travail (*[faire] fixer au maximum en classe ; [faire] du « re-brassage » ; [faire] rentrer dans les apprentissages*). Cet extrait montre ainsi que le développement du pouvoir d'agir (prospectif) de l'EN, à cette période de l'année, ne s'est pas prolongé à son pouvoir d'action en classe, évoqué ici rétrospectivement mais pas encore documenté et confirmé, car il ne s'est pas inscrit dans une histoire d'interactions de formation de terrain avec sa TU (*on ne s'est plus revues depuis*). Tout au plus, ce pouvoir d'agir a été dynamisé par l'alternance entre l'analyse réflexive de son activité d'enseignement opérée lors des ACS (du 05 décembre et du 07 février) (*après ces séances filmées, il y a des trucs qui se passent ; Ça fait beaucoup réfléchir et on se positionne autrement*) et les tentatives laborieuses de restructuration de ses actions en classe. Dans de telles circonstances, les modalités et les ressources mobilisées par la CH ont simplement relayé et objectivé (*il y a des petites pistes et tout s'éclaire*) la tentative initiale des formatrices (TU et FU) d'une

mise en concurrence des préoccupations majeures de l'EN avec les orientations attendues de son activité au sein de la communauté professionnelle.

Dans le prolongement des constats précédents à propos du cas étudié, il apparaît déterminant d'inscrire l'activité tutoriale dans un suivi historique du processus « d'internalisation » « subjectivation » des « concepts formels » adressés aux EN lors des situations de supervision puis du processus en retour de leur « externalisation » dans de nouveaux cycles d'activités contextualisés. Sur ce point, l'analyse des données présentées fait apparaître clairement les limites d'une formation dite « *de terrain* » qui reposerait uniquement sur un accompagnement ponctuel voire occasionnel des EN par les TU et qui, de surcroît, accorderait peu d'intérêt aux problèmes professionnels significatifs pour les novices à différentes périodes de leur stage en responsabilité. En outre, ces résultats permettent de retenir l'hypothèse théorique selon laquelle l'analyse de l'activité professionnelle des EN opérée en ACS a été à la fois un « instrument technique » (moyen) et un « instrument psychologique » du développement de la signification de leur expérience ou, autrement dit, de la conceptualisation des actions de métier.

Chapitre 5. Contribution de l'intervention-recherche au développement de l'activité conjointe et collaborative de formation en situation d'entretien de tutorat

Ce chapitre est composé de deux parties et se rapporte à deux études de cas.

La **Partie 1** documente une situation d'entretien de tutorat (19 janvier) post-visite conseil (12 décembre) de la dyade A en Education Physique et Sportive. Les résultats présentés permettent d'apprécier le « pilotage externe » de l'activité de conseil du tuteur ainsi que l'émergence d'un collectif de formation et sa contribution au développement de l'activité professionnelle de l'enseignant novice [CL].

La **Partie 2** documente une situation d'entretien de tutorat (21 janvier) post-visite conseil (23 novembre) de la dyade C en L.V.E. Espagnol. Les résultats présentés rendent compte des circonstances et modalités de l'instauration d'un tutorat collaboratif ainsi que sa contribution au développement de l'activité professionnelle de l'enseignante novice [Emma].

Première étude de cas

Un pilotage externe de l'activité de conseil du tuteur : vers l'émergence d'un collectif de formation.

Les résultats présentés se rapportent à l'entretien de tutorat de la dyade A faisant suite à une leçon en escalade réalisée en co-enseignement. Cette leçon réalisée le 19 janvier 2007, d'une durée de 67 minutes, a concerné une classe de terminale de 28 élèves qui ont été répartis en deux groupes de niveaux différents (6 élèves pour l'EN et 22 pour le TU). L'observation de cette leçon ainsi que l'entretien de formation y faisant suite (d'une durée de 42 minutes) ont été menés en présence de la CH accompagnée par DS, un formateur I.U.F.M. en E.P.S, également spécialiste en escalade. Cet entretien s'est tenu dans une petite salle polyvalente du lycée équipée d'une installation audiovisuelle (TV, magnétoscope, lecteur DVD).

La pratique de cette activité en extérieur sur un mur d'escalade mis à la disposition du lycée par un autre établissement, ainsi que l'espace réservé à l'évolution de la classe au pied de cette installation, ont rendu difficile l'activité d'observation / co-intervention par le TU. Plus précisément, l'observation de l'activité d'enseignement de l'EN s'est limitée à deux événements, concernant successivement deux élèves en difficulté (César et Floryne), lors desquels le TU s'est engagé aux côtés de l'EN. Néanmoins, différentes ressources ont été mises à sa disposition pour étendre ses conseils à d'autres problèmes en rapport avec le thème de la sécurité.

La présentation de ces résultats est organisée en quatre sections :

La première section (1.1) documente les circonstances d'un « pilotage externe » de l'observation du TU ainsi que la nature des diverses « médiations » opérées entre l'activité des protagonistes réunis dans la situation d'entretien post-leçon.

La seconde section (2.1) rend compte de la mise en œuvre par le TU d'un étayage de l'activité d'enseignement de l'EN grâce à l'enregistrement audio-vidéo à sa disposition. Les extraits retenus illustrent plus particulièrement le processus conjoint TU|EN de co-construction de la signification du concept de « dégaine » et de son usage dans l'enseignement de l'escalade (2.2).

La troisième section permet d’apprécier le point de vue de l’EN et du TU sur la plus-value apportée aux modalités de conseil et de formation par cet aménagement collectif à visée formative de la situation traditionnelle d’entretien.

La quatrième section documente les changements opérés par le TU dans sa manière de conseiller et de former après cet entretien de tutorat (4.1). Les extraits soulignent l’importance du suivi quotidien par le TU des apprentissages professionnels de l’EN dans le processus de développement de l’activité d’enseignement de ce dernier (4.2)

1. Circonstances et modalités d'une implication collective dans la situation d'entretien post-leçon

Ce premier extrait documente les circonstances et les modalités d'un « pilotage externe » de l'observation du TU. Plus précisément, il rend compte de la réaction de ce dernier au tout début de l'entretien de tutorat lorsque l'enregistrement audio-vidéo de la leçon, les prises de notes de la CH incluant le time code de la caméra et les notes de DS ont été mises à sa disposition.



Illustration 13 : Remise des notes de la CH et de DS au TU au début de l'entretien post-leçon.

Unité 7 de l'entretien de tutorat (19 janvier 2007)

[L'enregistrement vidéo est disponible et les prises de notes de DS concernant les événements remarquables de la leçon sont remises au TU]

CH : voulez-vous regarder la vidéo ? Elle est calée.

TU : est-ce qu'il y a des choses que tu veux revoir ? *[S'adresse à l'EN]*

EN : vous avez des moments, vous ? *[S'adresse à son TU, à la CH et DS]*

TU : parce que là, la difficulté tu vois *[S'adresse à la CH]* c'est de revenir sur des choses que je n'ai pas forcément vues. Donc, il faut que l'on puisse (...)

DS : les gros événements je te les ai entourés.

TU : tu sais ce que l'on va faire ? L'évènement remarquable pour lequel nous sommes intervenus tous les deux, c'est César !

EN : oui, voilà.

TU : pour voir comment on gère l'un et l'autre cette situation. On peut partir là-dessus et peut-être avec des images parce qu'à un moment donné je vois (...) [*le TU lit les notes de DS*] « L'élève César est coincé à 23 :00 ».

EN : oui.

TU : là, c'est toi qui gères la situation. Et après à 45 :00 c'est moi qui gère la situation.

EN : il y a aussi à la fin avec Floryne qui essaye de faire la manip en haut avec Sébastien.

Cet extrait illustre les limites inhérentes à l'observation partielle de l'activité de l'EN par le TU et sa difficulté initiale à circonscrire d'autres événements remarquables survenus au cours de la leçon que ceux liés à la gestion et l'aide aux élèves en difficulté (*la difficulté tu vois c'est de revenir sur des choses que je n'ai pas forcément vues*). Cette difficulté a été renforcée par l'absence d'une demande d'aide précise formulée par l'EN (*Vous avez des moments, vous ?*). Délibérément très impliqués dans cet entretien, la CH et DS ont pris l'initiative de proposer différentes ressources à la dyade et de s'impliquer oralement dans l'échange le cas échéant (*Voulez-vous regarder la vidéo ? Elle est calée ; Les gros événements je te les ai entourés*). Il s'est agi de mobiliser dans cet entretien différents « moyens » susceptibles (a) d'outiller rapidement le TU, (b) d'instaurer une activité conjointe de formation entre les protagonistes en présence et (c) de construire l'échange de formation à partir « d'objets d'attention communs ».

Les extraits suivants concernent plus particulièrement un problème de sécurité qui s'est trouvé posé au groupe d'élèves dont l'EN avait la responsabilité. En début de séance, celui-ci a présenté de manière maladroite l'usage de la « dégaine » qui, dans cette circonstance, était montée « à l'envers » et pouvait mettre en danger les élèves au cours de leur ascension du mur d'escalade. Les notes de DS mises à la disposition du TU en début d'entretien l'ont alerté sur ce problème technique et de sécurité dont il ne s'était pas rendu compte.

2. Tenir conseil et former en analysant l'activité d'enseignement de l'enseignant novice

Nous souhaitons revenir ici sur l'activité du TU qui a utilisé l'enregistrement audio-vidéo de la leçon pour questionner l'EN sur la constitution d'une dégaine. L'enjeu est non

seulement de caractériser l'étayage apporté à l'EN ainsi que son effet sur l'activité de ce dernier, mais également d'identifier les circonstances et la temporalité du développement de l'activité de formation de terrain sous l'effet du dispositif d'intervention-recherche mis en œuvre.

2.1. Accéder au niveau actuel de connaissances de l'enseignant novice pour co-construire la signification de la constitution d'une dégaine en escalade

Dans un premier temps, le TU a analysé conjointement avec l'EN les difficultés rencontrées par César et Floryne lors de leur ascension du mur d'escalade ainsi que les modalités de l'aide qui leur avait été apportée *in situ*. Par la suite, le TU a centré ses conseils sur le thème de la sécurité. Plus précisément, une annotation écrite de DS concernant une « dégaine montée à l'envers » et qui était renseignée en outre par le time code de la caméra a retenu toute son attention et l'a incité à prolonger son exploitation de l'enregistrement audio-vidéo de la leçon. À la lecture des premières images, DS s'est autorisé à les commenter.

Extrait 1, Unité 4 de l'entretien de tutorat (19 janvier 2007)

TU : euh (...) Attends je regarde ce qu'elle fait là. Ah ! C'est à l'envers !

[Intervention de DS]

DS : c'est à l'envers dans ce sens-là ! *[DS utilise l'arrêt sur image]*

TU : ah ! Dans le sens haut bas ?

DS : et oui ! Depuis le début c'est ça.

TU : d'accord la dégaine n'est pas mise *[Il se lève, montre sur l'image et mime le fonctionnement du mousqueton]*. Le mousqueton, il est étroit là et large là. Le côté étroit, il faut qu'il soit de l'autre côté de façon à ce que lorsque tu appuies sur le doigt, il s'ouvre facilement. Tu vois ce que je veux dire là ?

EN : non !

TU : tu vois bien que le mousqueton il fait ça *[le TU mime la forme du mousqueton avec ses mains]*. La dégaine doit être où ? Comme cela ou comme cela ?

EN : et bien elle doit être (...) J'en sais rien !

TU : la dégaine c'est quoi ? La sangle elle doit être où ?

EN : la sangle ? Du gros côté.

TU : de ce côté-là ?

EN : oui.

TU : tu es sûr ?

EN : mais je ne vois pas trop ce que ça change qu'elle soit du gros ou du petit côté ?

TU : [*Il se lève et montre de nouveau sur la vidéo*] Qu'est-ce que ça change ?

L'ouverture du mousqueton est à l'envers. C'est-à-dire que là, il suffit qu'à un moment donné elle monte [*la corde*] et en étant ouvert, elle peut sortir de la dégainé.

EN : ah ! Parce que la dégainé s'ouvre par le bas là, c'est ce que tu veux dire ?

TU : oui.

EN : alors que normalement elle s'ouvre par le haut ?

TU : et oui. D'accord ? [*Il mime avec les mains l'ouverture correcte*]. Donc, quand tu as le mousqueton comme ça, il faut que le côté étroit soit tenu par la sangle de l'autre côté.

EN : donc, ce n'est pas un problème de pose et ça se voit avant de partir ?

TU : oui ça renvoie à ce que je disais et maintenant qu'ils vont commencer à grimper en tête (...) C'est vrai qu'on n'en avait pas parlé de ça (...) Ça renvoie au fait qu'avant de partir il faut regarder comment se place (...) J'en ai parlé à mon groupe, mais on n'en a pas discuté avant le cours. C'est comment je place mes mousquetons. Maintenant, il faut qu'ils comprennent qu'au moment où ils démarrent leur voie, il faut qu'ils sachent « un » ce qu'ils ont à faire, les différentes opérations qu'ils vont avoir à faire et « deux » s'ils ont à leur disposition le matériel et, « trois » s'ils savent qu'ici [*Il montre le haut du mur*], il va y avoir un moment difficile pour eux parce qu'ils doivent trouver un point d'appui, qu'ils enlèvent un mousqueton, qu'ils aillent le mettre, qu'ils passent la corde dedans. Donc au plus ils vont se faciliter le travail par rapport à cela, au plus ils vont trouver des solutions pour faire ce travail au mieux. (...). Il y a un certain nombre de choses sur lesquelles il faudra peut-être que tu reviennes la semaine prochaine. DS tu reviens sur l'intervention de l'EN au début ?! [*DS cale l'enregistrement audio-vidéo*]



Illustration 14 : Première démonstration du TU à l'aide de l'enregistrement audio-vidéo de l'activité d'enseignement.

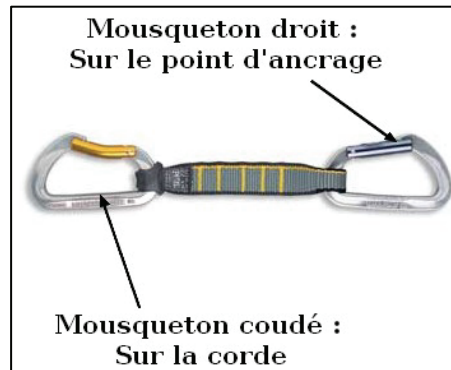


Illustration 15 : La constitution d'une dégaine pour la pratique de l'escalade

Cet extrait rend compte de l'initiative prise par DS d'intervenir dans l'entretien pour faire part au TU de son interprétation des difficultés rencontrées par certains élèves. DS a ainsi évoqué le problème posé par le rapport « envers/endroit » du mousqueton passé dans la sangle de la dégaine (*C'est à l'envers dans ce sens-là ; Depuis le début c'est ça*) (Illustration 15). En effet, la dégaine était inversée au niveau de son accrochage sur le baudrier tout comme l'orientation des mousquetons la constituant. Le recours immédiat à la trace observable du support vidéo a permis une compréhension réciproque des « interactants » à propos des enjeux de formation inhérents à un tel constat (*D'accord la dégaine n'est pas mise*). Le TU a donc engagé l'EN dans un questionnement progressif à ce propos, pour accéder à son niveau de connaissances actuel (*La dégaine doit être où ; La dégaine c'est quoi ? ; Tu es sûr ?*). Les réponses hésitantes et lacunaires fournies par l'EN (*J'en sais rien ; je ne vois pas trop ce que ça change qu'elle soit du gros ou du petit côté*) ont conduit le TU à détailler la constitution matérielle d'une dégaine (*il faut que le côté étroit soit tenu par la sangle de l'autre côté*), c'est-à-dire à préciser le sens adéquat des mousquetons par rapport à la sangle (*Le mousqueton, il est étroit là et large là. Le côté étroit, il faut qu'il soit de l'autre côté de façon à ce que lorsque tu appuies sur le doigt, il s'ouvre facilement*) ainsi que les raisons sécuritaires d'une telle orientation (*il suffit qu'à un moment donné elle monte [la corde] et en étant ouvert, elle peut sortir de la dégaine*). Après avoir constaté que les conseils précédemment adressés à l'EN sur ce problème de sécurité étaient restés sans effet (*on n'en avait pas parlé de ça*), le TU s'est efforcé de construire conjointement avec ce dernier la signification de l'usage de la dégaine à l'aide

d'une démonstration comportant à la fois des précisions sur les opérations à réaliser et sur les buts visés. Dans cette situation, le TU s'est également efforcé de susciter chez l'EN de nouveaux « motifs d'agir » en rapport avec des opérations concrètes à réaliser, c'est-à-dire (a) la vérification du matériel avant la mise en activité des élèves (*avant de partir il faut regarder ; Il y a un certain nombre de choses sur lesquelles il faudra peut-être que tu reviennes la semaine prochaine*) et (b) la prise en compte des difficultés que peuvent rencontrer ces derniers au cours de leur ascension du mur (*il va y avoir un moment difficile pour eux parce qu'ils doivent trouver un point d'appui ...*)) notamment dans la perspective du travail prévu pour la semaine suivante (*maintenant qu'ils vont commencer à grimper en tête*). Le TU a par ailleurs souhaité connaître les modalités du rappel des consignes de sécurité effectué par l'EN en début de séance. Dans cette perspective, l'entretien s'est poursuivi par l'analyse de ce moment grâce à l'enregistrement audio-vidéo de la leçon (*DS tu reviens sur l'intervention de l'EN au début ?!*).

2.2. « Faire signifier autrement » une expérience exemplaire

Le TU et l'EN sont revenus sur le moment initial de regroupement des élèves où a été rappelé l'usage de la dégaine. L'extrait rend compte de leurs interactions à ce propos.

Extrait 2, Unité 4 de l'entretien de tutorat (19 janvier 2007)

[30 :43. La vidéo démarre]

TU: là tu vois ? Arrête l'image ! Stop ! Non c'est trop tard. Mais, regarde, la dégaine à l'envers elle est là [*le TU pointe du doigt les dégaines accrochées au baudrier de Floryne*]. Cette dégaine là est à l'envers. Et c'est peut-être celle-la qu'elle a mise en haut et avec laquelle elle a galéré. Mais cette dégaine là, on voit qu'elle est dans l'autre sens. (...) [*Observation attentive de la vidéo*].

TU : (...) Là aussi, elle est à l'envers celle-la ! [*Rires ! La dégaine en question est celle que manipule l'EN pour sa démonstration*] Tu le repères ?

EN : mais là c'est bon justement !

TU : mais non ! Elle est à l'envers. Regarde ! Hop, regarde la corde elle saute ! Tu peux remettre ? [*S'adresse à DS pour qu'il rembobine et fasse un arrêt sur image*]

Tu as vu ce qui s'est passé là ?

EN : [*Rit mais ne semble pas comprendre*].

TU : regarde ce qui s'est passé avec ta dégaine. Toi, tu ne t'en occupes pas puisque après tu es parti sur ton explication. Mais regarde ce qui se passe ! Regarde ce que fait le mousqueton par rapport à la sangle. Regarde, regarde ! Tu as vu ce qui s'est passé là ?

EN : ah oui, la dégaine elle est (...) La sangle est passée presque dans (...)

TU : et oui.

EN : alors que si c'est de l'autre côté cela ne peut pas arriver ?

TU : et bien non.

EN : d'accord.

TU : [*Demande à DS de faire défiler la vidéo encore un peu*].Toi, cela ne te choque pas !

EN : oui et là ça saute ! (...) Bel arrêt sur image !

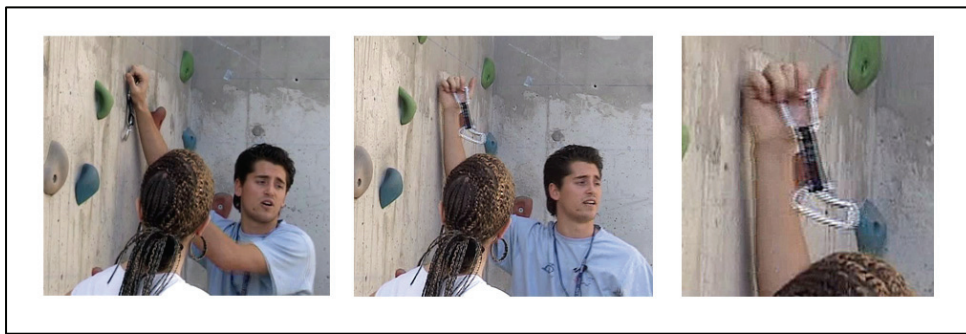


Illustration 16 : Retour sur la présentation des consignes de sécurité et l'usage de la dégaine par l'EN en début de la leçon avec son groupe d'élèves.

TU : tu vois ce qui se passe ? Et cela, ça ne t'interpelle pas parce que tu n'as pas percuté sur le fait que là il y avait un danger. Donc, toi là tu continues ton explication mais effectivement si tu montres cette image-là et que tu leur demandes de mettre la corde alors que le mousqueton est mis à l'envers, pour eux on peut le faire puisque le prof le fait. Mais en fait là, il y a danger quoi ! Il n'y a pas de danger que la corde saute parce que le doigt est vers l'intérieur donc à la limite il va la bloquer [*le TU fait une démonstration avec le fil du micro posé sur la table*]. Par contre, ça va sortir de la sangle. Ok ? On voit bien. D'ailleurs, tu lui remets la dégaine. Je ne l'ai pas vu mais je suis sûr que tu ne remets pas le mousqueton normalement.

EN : je ne sais pas.

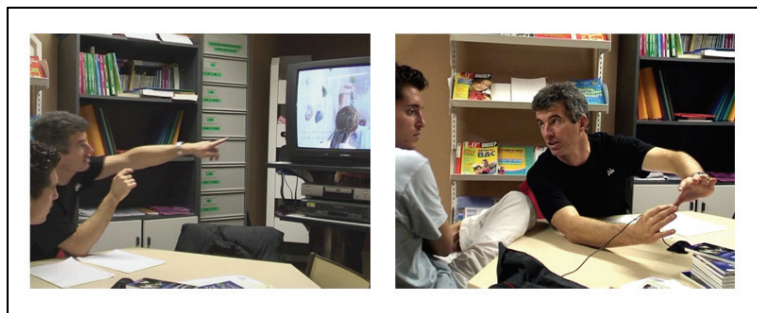


Illustration 17 : Repérage du «geste faux » de l'EN par le TU à l'aide de l'enregistrement audio-vidéo de la leçon.

TU : oui mais parce que pour toi l'organisation, la constitution de la dégaine ça ne te parle pas !

EN : et bien non.

TU : tu sais qu'il y a deux mousquetons et une sangle au milieu et puis (...)

EN : d'un côté comme de l'autre, que ce soit une grande ou une petite après (...)

TU : voilà. D'accord.

TU : donc quand tu leur montres quelque chose, il faut vraiment que ce que tu leur montres (...)

EN : oui mais ça vu que je ne le voyais pas, je ne risquais pas de leur montrer en fait !

TU : oui mais ça veut dire aussi qu'à un moment donné, quand tu es dans une activité, il va falloir multiplier les recherches pour avoir un maximum d'informations. Bon là aujourd'hui on est en escalade ensemble mais si demain tu fais Kayak ou je ne sais pas quoi avec une classe, il va falloir qu'à un moment donné tu (...)

Cet extrait montre que malgré la première démonstration du TU et ses explications, l'EN n'avait pas encore mis en rapport (a) son « geste faux » réalisé devant les élèves (*pour eux on peut le faire puisque le prof le fait. Mais en fait là, il y a danger*), (b) la constitution de la dégaine (*Elle est à l'envers. Regarde ! Hop, regarde la corde elle saute ; pour toi l'organisation, la constitution de la dégaine ça ne te parle pas*) et (c) les conséquences sécuritaires posées par ce problème (*c'est peut-être celle-là qu'elle a mis en haut et avec laquelle elle a galéré ; ça ne t'interpelle pas parce que tu n'as pas percuté le fait que là il y avait un danger*). Sur ce point, dans la situation d'enseignement, il apparaît que l'EN a

été principalement accaparé par le contrôle visuel des élèves à sa proximité (*Toi, tu ne t'en occupes pas puisque après tu es parti sur ton explication*) (Illustration 16). Or, à cet instant précis de l'entretien, l'EN a perçu le problème posé par son action inefficace (*mais ça vu que je ne le voyais pas, je ne risquais pas de leur montrer en fait*) grâce à l'usage fait par son TU du concept de « danger » adressé à ce dernier et mis en rapport avec l'observation d'opérations ou d'actions réalisées devant les élèves (*si tu montres cette image-là et que tu leur demandes de mettre la corde alors que le mousqueton est mis à l'envers, pour eux on peut le faire puisque le prof le fait. Mais en fait là, il y a danger*). L'identification de faits objectivés par des arrêts sur image (*Regarde ce qui s'est passé avec ta dégaine (...) Mais regarde ce qui se passe ! Regarde ce que fait le mousqueton par rapport à la sangle. Regarde, regarde ! Tu as vu ce qui s'est passé là ?*) a contribué à l'explicitation des conséquences problématiques de l'action de l'EN sur les apprentissages des élèves (*pour eux on peut le faire puisque le prof le fait*). Il est possible de considérer que ce prolongement de l'étayage de l'activité de l'EN a suscité une « germination de l'expérience quotidienne de celui-ci vers les concepts énoncés ». Plus précisément, l'EN a mis « en mots » son interprétation personnelle de la constitution d'une dégaine (*Ah oui, la dégaine elle est (...) La sangle est passée presque dans (...) Alors que si c'est de l'autre côté cela ne peut pas arriver ; Oui et là ça saute*) rendant compte du développement de la signification de son expérience vécue sous l'effet de cette interaction formative.

Dans une perspective vygotkienne et en d'autres termes encore, nous proposons de retenir l'idée selon laquelle cette interaction « médiatisée et médiatisante », opérationnalisant le travail du TU dans la zone proximale de développement de l'EN, contribue à l'évolution de la relation de ce dernier à son propre vécu qui n'avait pas été encore « pensé » ou « énoncé » dans ce contexte de formation. Cette activité réalisée dans « l'ombre de la conscience » est alors réélaborée au travers de « médiations sémiotiques » nouvelles amenées par le TU. Toutefois un autre constat peut être établi. Ce dernier a montré, expliqué ou signifié, pointé un aspect particulier de l'activité réalisée, a démontré les opérations alternatives à réaliser et en a fait un objet d'apprentissage, uniquement lorsqu'il a perçu les difficultés de l'EN à s'approprier les remarques qui lui avaient déjà été adressées. Ceci nous amène à souligner l'importance d'un tutorat inscrit dans le temps et comportant un suivi quotidien du développement des significations nouvelles co-construites avec les EN.

3. Les apports d'une implication conjointe et collective à visée formative à la situation d'entretien de tutorat

Lors de l'ACS de l'EN et du TU, ces derniers sont revenus sur la transformation de l'activité tutoriale suscitée par l'aménagement apporté à la situation d'entretien post-leçon.

Unité 27 de l'ACS CH/EN (05 février 2007)

CH : on va revenir sur cet entretien post-leçon d'escalade. Là, comme ça, avant de lancer la bande, comment tu juges cet entretien *a posteriori* ? Il t'a été bénéfique ?

EN : et bien oui c'est sûr qu'il m'a été bénéfique. Déjà, pour le problème de la dégaine puisque si on ne me l'avait pas fait remarquer, moi personnellement je ne l'aurais pas remarqué parce que cela ne m'était pas venu à l'esprit. Donc, sachant que c'était tout de même important, c'est bien qu'avec la vidéo on ait pu le voir. Surtout avec la vidéo parce que je ne sais pas si mon TU l'aurait vu puisqu'on travaille sur deux groupes différents. L'avantage d'avoir la caméra c'est que l'on avait en plus un autre regard qui pouvait se fixer sur des petits détails, ça c'était bien. La même chose pour le système d'assurage puisque tu avais remarqué qu'il y avait un élève qui avait encore du mal à s'assurer avec les bons gestes. Donc ça c'est pareil, je suis retourné le voir exprès et je me suis dit « tiens, il faut que je vérifie cela parce que la dernière fois on m'avait dit cela ».

CH : lors des séances suivantes ?

EN : oui, la séance que l'on a eue vendredi-là. Donc, il y a deux ou trois trucs sur lesquels je ne faisais pas attention alors que là je les ai vraiment regardés. En plus, vous me l'avez fait remarquer quoi ! Pareil pour « se vacher ». Je leur ai expliqué le système pour se vacher, où mettre la dégaine c'est-à-dire pas dans l'anneau mais au-dessus dans le point d'assurage. Toutes ces petites choses, les détails que l'on avait plus ou moins entraperçus dans l'entretien post-leçon, j'ai pu les remettre en action dans la leçon suivante quoi !

CH : d'accord.

EN : donc ça c'est vrai que c'était bien (...)

CH : d'accord. Parce que là il semble étonné. Tu as vu sa réaction [le chercheur mime la réaction du tuteur], il hallucine quoi !

[60 :18. Le CH relance la vidéo]

EN : [Rit] c'est vrai qu'il est surpris ouais.

CH : pourquoi à ton avis il est surpris ?

EN : ben parce que je pense que ça ne lui est pas venu à l'esprit que moi je puisse ne pas le voir en fait ! C'est pour cela que ça le choque. Il me dit certaines choses et il ne pense pas à d'autres parce que pour lui c'est normal, c'est logique alors que pour moi pas du tout. Donc je pense qu'il a été surpris parce que sur les gros éléments il me le dit d'office mais pour lui ça ne pouvait pas arriver. Alors que moi ça ne me dérangeait pas du tout que ce soit comme ça ! *[Rit]*

L'EN a rendu compte au CH de la plus-value de cet entretien post-leçon en termes d'apprentissages professionnels. Il a également évoqué les effets d'un étayage collectif (*si on ne me l'avait pas fait remarquer ; tu avais remarqué (DS) qu'il y avait un élève qui avait encore du mal à s'assurer ; En plus, vous me l'avez fait remarquer*) ancré sur son activité en classe (*avec la vidéo ; L'avantage d'avoir la caméra c'est que l'on avait en plus un autre regard qui pouvait se fixer sur des petits détails*) à sa prise de conscience (*moi personnellement je ne l'aurais pas remarqué parce que cela ne m'était pas venu à l'esprit*) de plusieurs problèmes de sécurité (*la dégaine ; le système d'assurance ; se vacher*) liés à des actions non réalisées auprès des élèves (*les bons gestes ; mettre la dégaine (...) au-dessus dans le point d'assurance*). Dans cette perspective, cet extrait permet d'apprécier la transformation de la perception de l'EN d'évènements survenus en classe et sa capacité à signifier autrement les modalités d'un encadrement sécurisé (*expliqu[er] le système pour se vacher, où mettre la dégaine ; vérifie[r] l'assurance*). On y trouve également confirmation d'un gain d'efficacité (*ça c'est vrai que c'était bien*) des actions de l'EN en situation de travail. Cet entretien post-leçon a enfin suscité l'émergence d'une nouvelle préoccupation (*tiens, il faut que je vérifie cela ; je suis retourné le voir exprès [l'élève]*) liée à la vérification du matériel et qui a été associée à des actions d'enseignement possible et effectivement réalisées la semaine suivante (*Vendredi-là (...) il y a deux ou trois trucs sur lesquels je ne faisais pas attention alors que là je les ai vraiment regardés ; Toutes ces petites choses, j'ai pu les remettre en action dans la leçon suivante*).

Au cours de son ACS, le TU a également évoqué les effets des ressources mises à sa disposition pour tenir conseil.

Unité 16 de l'ACS CH/TU (06 février 2007)

CH : (...) En fait, il ne percute pas jusqu'à ce que tu dises « là il y a danger ». Est-ce que systématiquement tu fais des démonstrations comme ça ? Parce que là, il y a le souci d'expliquer !

TU : ce que j'ai trouvé intéressant dans cette situation-là, c'est quelque chose qui, jusqu'à présent, moi non plus ne m'a pas « perturbé » j'ai envie de dire. Je n'ai pas l'impression d'avoir déjà été confronté à ça ou je n'ai pas le souvenir d'être avec des élèves et de voir ça. Alors, est-ce que ça veut dire que jusqu'à présent les mousquetons ne se sont jamais inversés, je serais présomptueux de dire ça ! Est-ce que je ne l'ai pas vu ? C'est possible aussi. À un moment donné, je pense que si je vois le mousqueton qui se met comme ça, connaissant l'escalade, pratiquant l'escalade, je vais bondir tu vois ? Or, cela ne s'est jamais produit. Et là, moi aussi cela m'a permis de voir qu'à un moment donné (...) C'est CL [l'EN] mais est-ce que j'aurais pu être moi à sa place ? Honnêtement, je ne pense pas. Je n'en ai pas le souvenir. Là, ce cas de figure, cette dégaine mise à l'envers, je n'ai pas d'images. Honnêtement je n'ai pas d'images. Bon moi je suis persuadé que si j'avais fait la même démonstration que l'EN et que je prenne un dégaine au baudrier, je la vois comme cela, je la remets normalement et je fais ma démonstration normalement.

CH : c'est systématique, c'est de la routine ?

TU : moi, je la remets et voilà ! Tu vois ?

CH : d'ailleurs tu reviens là-dessus avec lui et tu lui dis que le problème c'est qu'il montre aux élèves un geste faux (...)

Si cet extrait rend compte du bagage expérientiel du TU inhérent à sa pratique de l'escalade et à sa spécialisation dans l'enseignement de cette activité ainsi que de sa conscience aiguë des problèmes de sécurité que peuvent rencontrer les élèves (*si je vois le mousqueton qui se met comme ça (...) je vais bondir*), il documente aussi les limites de son observation de l'activité de l'EN *in situ*. Par ailleurs, la défaillance cette observation a ouvert un questionnement plus profond du TU sur sa propre pratique (a) d'enseignant (*est-ce que j'aurais pu être moi à sa place ? Honnêtement, je ne pense pas. Je n'en ai pas le souvenir*) et (b) de formateur (*Est-ce que je ne l'ai pas vu ? C'est possible aussi*). L'impact de l'activité conjointe et collaborative de formation a été confirmé dans la mesure où les ressources constituées par les images vidéos, les notes et les interactions avec les CH, ont

permis au TU non seulement de s'engager dans une démonstration approfondie de l'usage pratique de la dégaine mais l'ont amené en outre à revisiter (a) son activité professionnelle quotidienne et (b) la pertinence dans sa façon de mobiliser cette activité ordinaire pour observer et tenir conseil. Dans de telles circonstances, il est possible de considérer que son expérience de praticien et d'enseignant expert en escalade ont été convoquées dans le contexte de formation sous l'effet d'un « pilotage externe » organisé par les CH.

4. Le suivi historique de l'activité tutoriale comme condition du développement de l'activité de l'enseignant novice

Pendant son ACS, l'EN a abordé le problème de l'encadrement sécurisé des élèves. Le CH l'a donc interrogé sur la nature de l'aide apportée à ce sujet par son TU au cours des semaines précédentes.

Unité 23 de l'ACS CH/EN (05 février 2007)

CH : tu me disais « j'enregistre des éléments liés à la sécurité à chaque leçon », mais à un moment donné un problème de sécurité peut causer un danger pour l'élève tu vois ? Vous avez mis en place des pistes ou pas par rapport à ça avec ton TU ? (...) Est-ce que ton TU t'avait parlé de la dégaine avant ?

EN : non, on n'en avait pas parlé.

[À la vidéo on entend le tuteur dire à l'EN en parlant d'une des dégaines « là aussi elle est à l'envers encore »]

CH : là tu ne comprends pas ?

EN : non pas encore

CH : donc là on est sur la dégaine. Qu'est-ce qu'une dégaine et comment doivent être placés les mousquetons. Donc qu'est-ce qu'il te fait remarquer là ton TU ?

EN : ben qu'avec ce système lorsqu'ils vont mettre le pouce dans la dégaine il y a risque alors que si on le met de l'autre côté, ça ne peut pas arriver. Mais ça, si on ne me l'avait pas démontré (...) Enfin je savais qu'il fallait mettre le côté droit dans le point d'assurage et le côté incurvé pour passer la corde (...) Après qu'il y ait un sens du mousqueton ça ne m'était pas venu à l'esprit quoi ! Ça, on ne l'avait pas vu avant justement !

CH : qu'est-ce que vous préparez, en fait, ensemble ?

EN : on revient sur ce que moi j'ai pensé de la séance avec mes élèves, ce que j'ai vu et ce que lui a vu. Il me demande ce que je voudrais faire la semaine prochaine. Donc j'essaie de lui dire plus ce que j'en pense, que je partirais plus là-dessus. Après on essaie de revenir sur des problèmes comme pour la « montée en tête » par exemple. On prend plus de temps et il me fait des démonstrations de ce qui est important à dire et pourquoi. Quand il y a un gros aspect sécurité, il me fait les démonstrations avant que je le voie pour la première fois. Il me demande si je comprends et pourquoi (...)

CH : il te l'a montrée depuis l'utilisation de la dégaine ?

EN : ouais il me l'a montrée et justement j'ai lutté au moins une demi-heure avant de comprendre pourquoi il fallait absolument que la corde ressorte vers moi. Je ne comprenais pas donc il a été obligé de me montrer avec un baudrier, une corde et vraiment me montrer quel était l'effet sur le terrain parce que toujours pareil je ne l'aurais pas noté, si on ne me l'avait pas dit quoi ! Donc effectivement, quand ce sont de gros aspects sécuritaires, on se prend un bon moment ensemble, sinon le lundi on se voit (...)

Au début de cet échange l'EN a évoqué ses apprentissages « laborieux » dans l'enseignement de l'escalade (*j'enregistre des éléments liés à la sécurité à chaque leçon ; j'ai lutté au moins une demi-heure avant de comprendre pourquoi il fallait absolument que la corde ressorte vers moi*). Ce constat a conduit le CH à l'interroger sur l'accompagnement mis en œuvre par son TU depuis le dernier entretien de tutorat (*Vous avez mis en place des pistes ou pas par rapport à ça avec ton TU ?*). S'il apparaît clairement que le problème de la dégaine n'avait pas été abordé précédemment (*on n'en avait pas parlé ; Ça, on ne l'avait pas vu avant justement*), toutefois ce moment de formation a conduit le TU à changer les modalités de son intervention auprès de l'EN. Précisément, ce dernier a rendu compte au CH de l'anticipation désormais faite par son TU de problèmes ou de difficultés qu'il était susceptible de rencontrer en situation d'enseignement (*Quand il y a un gros aspect sécurité, il me fait les démonstrations avant que je le voie pour la première fois*). En outre, le TU (a) s'est engagé dans l'examen systématique de questions en rapport avec la pratique sécurisée des élèves (*quand ce sont de gros aspects sécuritaires, on se prend un bon moment ensemble*), (b) a accordé davantage de temps à la formation de l'EN (*On prend plus de temps*) et (c) a approfondi

ses conseils grâce à un étayage et des démonstrations techniques (*il me fait des démonstrations de ce qui est important à dire et pourquoi*) ainsi qu'une mise en pratique concrète à ses côtés (*il a été obligé de me montrer avec un baudrier, une corde et vraiment me montrer quel était l'effet sur le terrain*). Ces données d'ACS documentent une transformation profonde des interactions de formation dont on peut penser que le dispositif mis en œuvre a contribué à faciliter l'émergence.

L'échange s'est poursuivi et a permis d'apprécier les tentatives mises en œuvre par l'EN pour transformer concrètement son activité d'enseignement en escalade. Sur ce point, ce dernier a rendu compte au CH d'actions possible et/ou effectivement réalisées depuis la formation, seul et en classe entière.

Unité 30 de l'ACS CH/EN (05 février 2007)

CH : alors justement la semaine d'après tu étais seul donc est-ce que tu as réutilisé (...) Sur la séance de vendredi dernier, quels sont les éléments que tu as transformés par rapport à la façon de préparer, d'intervenir, de gérer sur le plan de la sécurité tes élèves ?

EN : sur la sécurité, je commence par la vérification du baudrier quand ils font leur échauffement. Donc ça c'est mon TU qui m'avait dit de le faire, de vérifier pendant qu'ils font l'échauffement avant qu'ils ne soient accrochés (...)

CH : alors qu'est-ce que ça veut dire vérifier ?

EN : ça veut dire déjà de voir quand ils sont en l'air, s'ils sont bien tenus par la taille. Je vérifie qu'il [*le baudrier*] ne soit pas de travers, tu sais la petite corde qui part derrière et que les anneaux soient dans ce sens. Voilà, ce sont les principaux éléments que je prends en compte.

CH : ouais (...)

EN : ensuite, au moment de monter je vérifie les nœuds en huit (...) ils doivent passer les mousquetons dans les deux petits anneaux et certains le passent soit dans un seul, soit à côté. Donc ça je le vérifie aussi depuis l'entretien de la dernière fois. Je vérifie les dégaines et l'assurage (...) tu sais le système (...) ça m'a interpellé (...). Il l'a refait [*l'élève*] en plus donc là je l'ai interpellé « non attends là tu n'es pas sur un bon système parce que s'il tombe au moment où tu mets la main là, il s'écrase ». Il l'a refait et ça s'est bien passé. Effectivement, j'ai vérifié plus d'éléments enfin toujours pareil quoi ! Petit à petit des éléments m'interpellent. Je

suis allé voir la fille [Floryne] puisqu'elle avait bataillé la dernière fois et je lui ai dit « quand tu vas te vacher mets le bien dans le point d'assurage qui est au-dessus et laisse ta vis libre pour que tu ne sois pas en tension mais tranquille pour faire ta manip ». Je ne lui avais pas dit la dernière fois puisque je ne l'avais pas vu. C'est vrai que tout ce que j'ai noté je l'ai ressorti c'est sûr. Tant qu'à faire si je peux les aider. Et pareil pour César quand à un moment il s'est retrouvé en difficulté, j'ai fait un peu comme mon TU. Je lui ai dit « relâche toi, prends ton temps, mets toi à l'arrière, regarde un peu ce qui se passe, relâche-toi puis après quand tu te sens, tu repars ».

L'EN a indiqué au CH avoir été interpellé par plusieurs éléments de façon graduelle (*Petit à petit des éléments m'interpellent*) suite à l'entretien de tutorat et aux conseils répétés de son TU (*depuis l'entretien de la dernière fois ; ça c'est mon TU qui m'avait dit de le faire ; tout ce que j'ai noté je l'ai ressorti c'est sûr*). Plus précisément, de nouvelles opérations ont été récupérées par l'EN à partir de son observation du TU (*pareil pour César quand à un moment il s'est retrouvé en difficulté, j'ai fait un peu comme mon TU*). L'EN a rendu compte d'actions précédemment évoquées dans différents contextes de formation et de travail, qu'il ne réalisait pas jusqu'alors comme par exemple (a) la vérification de l'équipement des élèves avant leur ascension du mur et notamment l'ajustement correct du baudrier au niveau de la taille (*voir (...) s'ils sont bien tenus par la taille ; qu'il ne soit pas de travers [le baudrier]*), le contrôle du nœud en 8 pour l'accrochage de la corde sur le baudrier (*au moment de monter je vérifie les nœuds en huit*), (b) la constitution de la dégaine et de l'assurage de la montée en « seconde » ou « en moulinette » (*Je vérifie les dégaines et l'assurage*).

L'historicité des actions de formation du TU et le suivi de l'activité tutoriale dans les leçons suivantes permettent d'affirmer, en paraphrasant Vygotski, que la seule « bonne formation » est celle qui précède le développement. Sur ce point, les extraits présentés renseignent le « type de situations » et « la forme des activités » qui ont contribué (a) aux apprentissages effectifs de l'EN en inscrivant les conseils qui lui ont été adressés dans sa zone proximale de développement qui est apparue comme « un champ de tensions et de résistances » et (b) documentent l'alternance entre le développement de son pouvoir d'agir (prospectif) et de son pouvoir d'action effectif et situé (évoqué rétrospectivement). L'hypothèse théorique que ce constat permet de poser est qu'un guidage du processus de

« maturation des connaissances existantes et à venir » de l'EN, a nécessité un accompagnement quotidien par le TU et n'a pas engendré une réorganisation en « tout ou rien » de son activité. Ce cas étudié permet au passage de confirmer les limites d'un tutorat qui ne s'inscrirait pas dans une histoire conjointe de formation.

Seconde étude de cas

Le pilotage externe d'un tutorat collaboratif

Les résultats présentés se rapportent à l'entretien de tutorat de la dyade C faisant suite à une leçon d'expression et de compréhension orale en « L.V.E Espagnol ». Cette leçon, réalisée le 21 janvier 2008 de 14h00 à 15h00, a concerné une classe de 2^{nde} de 34 élèves d'un Lycée Général. Elle a été suivie d'un entretien de mise en situation (EMS) puis d'un entretien de tutorat (d'une durée de 54 minutes) réalisé en présence de la CH dans la salle de classe de la tutrice équipée d'une armoire audiovisuelle (TV, magnétoscope). Enfin, la tutrice était considérée comme experte dans le domaine de l'enseignement et de la formation de terrain.

Les extraits retenus (qui correspondent à la SQ1 et SQ2 de l'ensemble 2) concernent l'activité d'enseignement d'Emma [l'EN] au début du second trimestre et rendent compte d'un problème professionnel lié à l'accueil puis à l'installation des élèves dans des conditions propices à l'écoute et au travail.

La présentation de ces résultats est organisée en quatre sections.

La première section rend compte de la préoccupation majeure de l'EN au cours de cette leçon et des modalités proposées à la dyade pour instaurer une approche plus collaborative de l'entretien de tutorat.

La seconde section (2.1) permet d'apprécier les modalités du questionnement de la TU pour identifier conjointement le problème professionnel de l'EN puis prendre en compte sa préoccupation majeure. En outre, les extraits retenus (2.2) documentent l'étayage de l'activité de l'EN par la TU grâce à l'enregistrement audio-vidéo de la leçon à sa disposition.

La troisième section documente la transformation de l'activité tutoriale opérée à la fois par l'usage de l'analyse vidéo de l'activité d'enseignement et de formation et par le « protocole » de l'intervention-recherche mis en œuvre par la CH.

La quatrième section rend compte du développement du pouvoir d'action de l'EN en situation de travail suite à l'étayage apporté par la TU et à l'acquisition stabilisée des « concepts formels » appris pendant l'entretien de tutorat.

1. La prise en compte de la préoccupation majeure de l'enseignante novice avant l'entretien de tutorat

Après une leçon vécue comme « éprouvante » par Emma [l'EN], cette dernière a souhaité dresser un bilan de ses problèmes d'enseignement avec cette classe à cette période de l'année. Un entretien informel (EMS) avec la CH a donc été réalisé, avant l'entretien de tutorat et en l'absence de la TU qui enseignait à une classe de 1^{ère} au même moment. Cet EMS s'est déroulé dans une petite salle calme adjacente à la salle des professeurs de l'établissement. Dans ce contexte, l'EN a rendu compte à la CH de l'inconfort suscité à la fois par une configuration de salle exigüe et des incivilités répétées de deux élèves (Alexandre et Quentin). Ces constats ont amené la CH à la questionner sur sa préoccupation majeure lors des premières minutes de sa leçon avec cette classe.



Illustration 18: L'entretien de mise en situation (EMS) entre la CH et l'EN (ensemble 2, dyade C).

Extrait 1, Unité 1 de l'EMS CH/EN (21 janvier 2008)

EN : ce qui me fait souci depuis la rentrée des vacances de Noël, c'est qu'au niveau de leur entrée dans la classe j'ai l'impression de les perdre. Alors qu'il n'y a pas eu vraiment de (...) il y a eu des petits soucis au quotidien mais j'ai l'impression de les perdre depuis la rentrée.

CH : c'est étonnant ce que tu me dis là parce que si je compare avec ce que j'ai vu il y a deux mois cette classe-là donc (...)

EN : il ne te semble pas qu'il y ait une grande différence ?

CH : et bien au contraire, au niveau de la prise en main de la classe, c'est-à-dire l'arrivée des élèves dans la classe, j'ai trouvé que là, il y avait un rituel qui s'était mis en place et que je n'avais pas vu la fois précédente.

EN : oui et puis tu étais venue alors qu'ils étaient en groupes [*17 élèves seulement*]. Et bien oui, j'essaie de travailler cela mais même ce rituel ça se transforme constamment. En fait j'essaie de me tenir à ne pas commencer tant qu'il y a du bruit et que je n'obtiens pas le silence mais malheureusement au bout d'un moment je (...) Enfin j'ai l'impression que (...) Je ne sais pas (...) Toi, du fond de la classe tu le vois, il y a un « brouhaha » constant dans cette classe.

CH : hum (...) ce n'est pas ce brouhaha qui m'a le plus marqué. J'ai trouvé que c'était une classe qui participait beaucoup par rapport à ce que j'avais vu avant.

Extrait 2, Unité 1 de l'EMS CH/EN (21 janvier 2008)

CH : (...) mais ça veut dire quoi pour toi « je perds un temps fou en début d'heure », c'est quoi qui te paraît si laborieux ?

EN : attendre qu'ils soient prêts à se mettre au travail en fait. C'est ce passage de l'extérieur à la classe (...) Je me dis que si je cède cela va aller crescendo pourtant après c'est vrai qu'ils se mettent au travail. Mais c'est du temps vraiment de perdu et je ne peux pas commencer si je n'ai pas le silence. Enfin, ma TU a insisté si je fais l'appel dans le (...) c'est crescendo, ce ne sont que des cris ! Là, ce serait le rêve si, au bout de deux minutes, ils étaient prêts à se mettre au travail. Mais ce n'est pas compressible et je suis obligée à chaque fois d'en passer par là quoi !

Unité 7 de l'EMS CH/EN (21 janvier 2008)

[La CH consulte ses notes]

CH : ce que je vous propose tout à l'heure dans l'entretien c'est de choisir un évènement marquant chacune. Ta TU avait un chrono et on a repéré le time code de la caméra. Donc, en plus des conseils, je vous propose de revenir sur des images l'une et l'autre, à partir d'un évènement qui vous a paru suffisamment remarquable ou marquant pour porter la discussion dessus à l'appui de la vidéo. Elle va peut-être choisir quelque chose différent que toi. Si tu devais choisir un évènement sur lequel engager vraiment le travail du « quoi faire et comment faire pour changer ça » qu'est ce que tu retiendrais de cette séance ?

EN : d'un point de vue disciplinaire la seconde activité avec le repérage des sons (...) mais il y a aussi le travail non fait; et de manière générale la prise en main de la classe.

CH : (...) ça serait tout ce rituel avec l'appel, le fait de vérifier si le travail est fait, s'ils sont bien installés ?

EN : oui c'est ça finalement.

Cette interaction dialogique avec la CH a permis à l'EN de circonscrire les principales difficultés (*le repérage des sons ; le travail non fait ; la prise en main de la classe*) rencontrées dans son enseignement en classe entière à cette période (*depuis la rentrée des vacances de Noël*). La dynamique anxiogène du début de sa leçon a été confirmée (*ce qui me fait souci ; ce ne sont que des cris ; si je cède cela va aller crescendo*) ainsi que sa mauvaise appréciation de l'activité des élèves (*il y a un « brouhaha » constant dans cette classe ; j'ai l'impression de les perdre*). Toutefois, la mise en rapport de sa préoccupation du défilement du temps avec celle d'une mise au travail rapide des élèves (*ce serait le rêve si au bout de deux minutes ils étaient prêts à se mettre au travail*) permet de considérer que l'activité de l'EN était en cours de développement (*j'essaie de travailler cela ; ce rituel ça se transforme constamment*) concernant l'instauration du calme après l'entrée des élèves en classe (*ne pas commencer tant qu'il y a du bruit*). La CH a suggéré à l'EN de prendre en compte sa principale préoccupation (*leur entrée dans la classe ; ce passage de l'extérieur à la classe*) en vue d'en faire un enjeu de discussion partagé (*pour porter la discussion dessus à l'appui de la vidéo ; l'une et l'autre*) et objectivé (*Ta TU avait un chrono ; on a repéré le time code de la caméra*) grâce notamment à l'exploitation des traces vidéo des actions d'enseignement (*revenir sur des images*). Il s'est agi en outre d'inscrire l'entretien de tutorat à venir dans une perspective plus collaborative (*choisir un évènement marquant chacune*), c'est-à-dire de permettre à l'EN de formaliser sa demande d'aide et pour la TU de prendre en compte cette demande tout en élargissant ses conseils (*Elle va peut-être choisir quelque chose différent que toi*) à d'autres problèmes professionnels clairement circonscrits.

Ce « protocole » a été présenté et accepté par la tutrice avant l'entretien. Un accord entre cette dernière, l'EN et la CH, est donc trouvé sur le principe d'une réorganisation collective de l'activité de formation visant des modalités conjointes d'analyse de l'activité d'enseignement. Les extraits suivants concernent plus particulièrement la fin de la situation de formation au cours de laquelle la TU et l'EN ont abordé les difficultés rencontrées par cette dernière lors des dix premières minutes de sa leçon.

2. Tenir conseil et former en analysant l'activité d'enseignement de l'enseignante novice

La TU a longuement exploité l'enregistrement audio-vidéo de la leçon de l'EN à la fin de l'entretien. Les extraits présentés font plus particulièrement apprécier les circonstances et les modalités de l'étayage par la TU de l'activité de la novice au moment de l'accueil des élèves dans la classe.

2.1. Identifier conjointement le problème professionnel de l'enseignante novice

À la fin de l'entretien de tutorat (42'00 min), la TU a jugé que les pauses récapitulatives de l'EN avaient été intéressantes sans toutefois obtenir son accord. En effet, Emma [l'EN] a considéré que son empressement consécutif à une perte de temps en début d'heure ne lui avait pas permis d'approfondir de manière satisfaisante ces moments de synthèse auprès des élèves. La TU a alors accepté d'analyser avec elle à l'aide de la vidéo les premières minutes de sa leçon.

Extrait 1, Unité 11 de l'entretien de tutorat (21 janvier 2008)

[Courte pose, la TU consulte ses notes]

EN : il faudrait que je visionne tranquillement la vidéo pour voir où est-ce que j'aurais pu gagner du temps, ces quelques minutes que je ne veux pas perdre pour les réserver à (...)

TU : on peut y réfléchir maintenant. Où gagner du temps ? Un peu pour calmer ton stress d'obtenir le silence ! Est-ce qu'en début d'heure tu ne pourrais pas essayer de faire quelque chose ?

EN : je ne sais plus quoi faire.

TU : une espèce de rituel ?

EN : hum (...)

TU : parce que, revoyons un peu l'entrée en classe !

[42 :32. La TU rembobine l'enregistrement vidéo]

À ce moment de l'interaction dialogique, la TU a mis en rapport la préoccupation de l'EN relative au défilement du temps (*gagner du temps ; [ne] pas perdre [du temps]*) avec l'inconfort (*calmer ton stress d'obtenir le silence*) suscité par l'entrée des élèves dans la classe et son incapacité à obtenir un rapide retour au calme. Un questionnement conjoint a

alors été engagé (*on peut y réfléchir*) sur l'alternative offerte par l'instauration de certaines modalités de contrôle des élèves (*une espèce de rituel*) en début de leçon.



Illustration 19 : Utilisation de la vidéo par la TU pour analyser conjointement avec l'EN l'entrée des élèves dans la classe.

Extrait 2, Unité 11 de l'entretien de tutorat (21 janvier 2008)

[L'enregistrement vidéo est en train d'être rembobiné par la TU]

EN : ce sont des choses que je ne fais pas avec l'autre classe. Je les accueille sur le seuil de la porte pour pouvoir les filtrer et qu'ils rentrent un par un. Parce que j'ai eu des cartables jetés d'un bout à l'autre de la classe. Il fallait vraiment que je reprenne les choses en main parce que cela devenait catastrophique. Donc, je me mets à la porte, je circule quand je fais l'appel même si c'est un peu long.

TU : bon tu filtres. Tu te mets à l'entrée, tu les regardes et ils te saluent. Tu peux déjà te tenir sur le pas de la porte et leur dire que lorsqu'on rentre là c'est terminé. On dit « buenos dias ».

EN : c'est récent que je me mette sur le pas de la porte. C'est déjà bien.

TU : essayes de faire ça. Bon un garçon comme Alexandre, tu peux économiser du temps là quand tu es sur le pas de la porte. Qu'est ce que tu peux faire ? Quand il va s'asseoir qu'est ce que tu peux lui dire ?

EN : hum (...)

TU : alors justement. Voilà c'est ça, c'est l'entrée.

[44 :18. La TU relance la vidéo qui est rembobinée]

EN : et les retards c'est pareil !

TU : mais non ! Là il y a à faire.

EN : pourtant j'en ai renvoyé.

TU : mais, il n'y a pas à renvoyer. Tu vas voir *[La TU rembobine encore un peu la vidéo]*

EN : je ne sais plus quoi faire et ces retards cela nous fait perdre du temps à chaque fois. Il y en a quatre, cinq, par rapport à mon autre classe.

TU : alors voilà donc ils arrivent.

EN : même sur le pas de la porte il n'y a pas de place, cette configuration-là c'est (...)

Au cours de cette interaction dialogique avec la TU, l'EN a évoqué plusieurs actions (*j'en ai renvoyé ; Je les accueille sur le seuil de la porte ; je circule quand je fais l'appel*) et buts associés (*pour pouvoir les filtrer ; [pour] qu'ils rentrent un par un ; [pour] repren[dre] les choses en main*) dont la mise en œuvre les semaines précédentes s'est faite suite à des retards incessants et des incivilités répétées de quelques élèves (*Il y en a quatre, cinq ; cela devenait catastrophique ; j'ai eu des cartables jetés d'un bout à l'autre de la classe*). Il est possible de considérer que l'EN a ainsi rendu compte à la TU de ses tentatives antérieures (*C'est déjà bien*) pour *ritualiser* l'entrée des élèves dans la classe. Sur ce point, la TU a mobilisé son expertise d'enseignement pour signifier autrement les actions de métier inhérentes à l'accueil des élèves en (re)mobilisant le concept de « filtrage » des élèves (*bon tu filtres*) mais sans préciser comment cette dernière pouvait en faire concrètement usage avec cette classe particulière de son point de vue (*ce sont des choses que je ne fais pas avec l'autre classe*) et dans une salle exigüe (*même sur le pas de la porte il n'y a pas de place*).

L'analyse détaillée des échanges montre que les conseils de la TU adressés à l'EN à ce moment de l'entretien concernent des motifs d'agir peu en rapport avec des buts socio-institutionnels inhérents à l'enseignement. De la même manière, les actions énoncées demeurent sans lien avec des moyens et modalités opératoires en rapport avec les contraintes de la situation de travail de l'EN. De ce fait, malgré la prise en compte des préoccupations de l'EN (*tu peux économiser du temps là ; il n'y a pas à renvoyer*), il est possible de considérer que les actions prescrites ou proscrites par la TU (*Tu te mets à l'entrée, tu les regardes et ils te saluent ; [se] tenir sur le pas de la porte ; leur dire que lorsqu'on rentre là c'est terminé. On dit « buenos dias »*) n'aboutissent qu'à un accord de principe (*hum (...)*) à propos du concept formel de « filtrage » et ne suscitent pas une « germination vers le haut » de l'expérience quotidienne de l'EN.

Extrait 3, Unité 11 de l'entretien de tutorat (21 janvier 2008)

[La TU lance la vidéo]

TU : regarde, regarde ! Est-ce que tout le monde est rentré ?

EN : je ferme la porte avant que tout le monde soit rentré ?

TU : non où est-ce que tu es toi ? Tu n'y es plus là, tu ne surveilles plus l'entrée en classe ! Tu es revenue au bureau.

EN : oui je suis revenue au bureau. Ah oui parce que je crois que c'est devenu une appréhension. Cet après-midi j'appréhendais parce que si je ne gère pas ces premières minutes, je les perds.

TU : on peut voir là, sur le film, que ce n'est pas tout à fait ce que tu croyais. Tu me disais « je me mets à la porte » mais non ! Au bout d'un moment tu as lâchée prise, tu es rentrée et tu t'es même avancée. Mais à ce moment-là ce n'est pas le moment de s'avancer ! Les élèves ne sont pas tous là (...)

EN : oui mais là je suis déjà préoccupée. Je me dis qu'ils sont déjà nombreux dans la classe et il y a les retardataires. Une fois de plus, pourquoi est-ce qu'ils arrivent en retard les autres ? Enfin voilà ma préoccupation, il faut que je les canalise en classe et en même temps il faut que j'accueille les autres dehors.



Illustration 20 : Le début de la leçon de l'enseignante novice jusqu'à l'appel (durée 03'30)

L'enregistrement audio-vidéo de la leçon a permis à la TU d'identifier des faits (*Au bout d'un moment tu as lâchée prise*) et de les objectiver (*on peut voir là, sur le film, que ce n'est pas tout à fait ce que tu croyais*) tout en étayant l'EN (*regarde, regarde*) sur des déplacements inappropriés (*Tu n'y es plus là, tu ne surveilles plus l'entrée en classe ! Tu es revenue au bureau ; tu es rentrée et tu t'es même avancée*) pour « filtrer » efficacement l'entrée des élèves (*à ce moment-là ce n'est pas le moment de s'avancer*) qui s'est en outre effectuée par vagues successives (*Est-ce que tout le monde est rentré ? ; Les élèves ne sont pas tous là*). Sous l'effet de cette interaction, l'EN a rendu compte à la TU de son inconfort (*c'est devenu une appréhension*) et du dilemme vécu entre contrôler les élèves encore « hors » de la classe et ceux déjà « dans » la classe (*il faut que je les canalise en classe et en même temps il faut que j'accueille les autres dehors*).

Les extraits présentés amènent à considérer que les préoccupations majeures de l'EN (*si je ne gère pas ces premières minutes, je les perds*) sont devenues un objet « d'attention commun » avec la TU mais qu'un lien explicite n'a toujours pas été établi entre le concept de « filtrage » des élèves et les modalités opératoires des actions aidant la novice à en faire usage. Néanmoins, la plus-value de l'analyse de l'activité d'enseignement de l'EN apparaît clairement dans la mesure où la TU peut, à ce moment de l'échange, circonscrire objectivement le problème professionnel rencontré par cette dernière dans le contexte de sa situation de travail.

Les extraits suivants montrent que l'échange s'est prolongé à l'évocation des moyens pour ritualiser l'accueil des élèves, les calmer et aider l'EN à dépasser ses motifs d'agir initiaux.

2.2. Etayer l'enseignante novice sur des actions de métier permettant de ritualiser l'entrée des élèves dans la classe

La TU a questionné l'EN sur le rapport qu'elle pouvait peut être établir entre le concept formel de « filtrage » des élèves et l'observation par cette dernière, au cours de son stage de pratique accompagnée en collège, de certaines actions de métier réalisées par un autre enseignant, conseiller pédagogique (MB).

Extrait 4, Unité 11 de l'entretien de tutorat (21 janvier 2008)

TU : alors on continue, c'est toujours l'entrée.

[47 :01. La TU relance la vidéo]

TU : alors qu'est ce que tu peux faire comme en collège ? Parce qu'attention, tu vois là comment ça s'est passé ? Il y a eu un groupe qui est rentré, ensuite tu n'as pas attendu et tu es partie dans un coin et tu as parlé avec deux ou trois élèves. Ensuite d'autres élèves sont encore arrivés et ils n'étaient pas retardataires. On ne peut pas dire que (...)

EN : non, non.

TU : alors on reprend. Si tu veux rentrer dans un rituel parce que ça les calme de faire des rituels (...).

EN : je n'ai pas d'idées à part une minute de silence ! Je me dis « ils sont grands quand même » !

TU : non ! Remonte dans le temps là sur la vidéo sur 3 minutes. Déjà pour ne pas avoir deux groupes ? Qu'est ce que l'on fait en collège ? Tu ne l'as pas vu chez MB ? *[Stage de pratique accompagnée], [Moment de silence]*

EN : je n'ai pas d'idées. Je cherche mais (...)

TU : tu attends, tu les laisses dehors. Ils se rangent dehors !

EN : attendre dans le calme et après (...) attendre qu'ils soient rangés pour rentrer.

TU : et qu'il y en ait un maximum ! Tu vois les deux groupes là tu pouvais attendre. Le groupe est dehors, les autres arrivent, ils se rangent plus ou moins bien mais ils se rangent, ils se mettent sur le côté. Tu les fais rentrer, ils te saluent et ils rentrent. Ensuite, on ferme la porte et ceux qui vont arriver maintenant (...) Quoi ? Il va en arriver trois ou quatre ?

EN : oui ce n'est pas (...)

[48 :55. La TU relance la vidéo]

EN : là ce moment c'est un stress. Je me dis « ne cède pas ».

TU : alors attends, un, deux, trois, quatre !

EN : toujours les mêmes et je les ai déjà exclus (...)

TU : tu n'as pas à exclure. Si tu fais le rituel tel qu'il se fait en collège, la majorité de la classe rentre. Quand ta porte est fermée, ils ne rentrent plus car c'est la règle au lycée ! Tu le sais, c'est dans le règlement. Tu peux refuser l'entrée dans la classe.

EN : et ça me permet d'être plus exigeante et de ne pas avoir ces vagues d'arrivée successives parce que c'est vrai que c'est (...)

TU : ils arriveront une fois en retard, peut être deux, mais trois fois non parce qu'après il faut rattraper le cours (...) Essaie de faire ça.

EN : je vais essayer.

TU : on essaye ça alors ?

EN : si on arrive à rentrer dans le calme moi je gagne aussi du temps pour le reste de la séance. Oui, je suis d'accord.

Unité 13 de l'entretien de tutorat (21 janvier 2008)

[53 :10. La TU se lève et fait une démonstration du positionnement sur le seuil de la porte, à l'extérieur de la salle, pour accueillir les élèves]

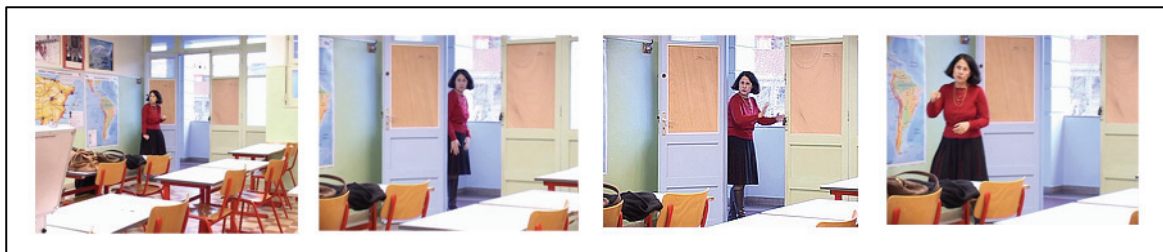


Illustration 21 : La démonstration réalisée par la tutrice (ensemble 2, dyade C)

TU : là pour Alexandre, tu lui désignes carrément une place.

EN : oui

TU : toi tu peux le faire là *[Position sur le seuil de la porte de la salle]*

EN : oui voilà carrément à l'extérieur, les accueillir à l'extérieur.

TU : tu les fais se ranger, tu regardes qu'il y ait un nombre *[suffisant d'élèves]* à peu près. Et en plus toi cela te permet de faire l'appel plus rapidement, parce que tu les as vus rentrer, tu les as salués et peut-être que là tu gagnes du temps parce que tu n'as plus besoin de faire le truc alphabétique qui te prend, avec 34 élèves, au moins cinq minutes.

EN : c'est vrai sur l'appel, c'est vrai que ça prend du temps. Oui, oui je vais essayer.

TU : essaie de faire ça, de ritualiser.

Les données montrent que la tentative de la TU d'ancrer le concept de « filtrage » des élèves sur l'expérience vécue de l'EN lors de son stage de pratique accompagnée en collège (*Tu ne l'as pas vu chez MB ?*) n'a suscité que des réponses hésitantes (*une minute de silence ; je n'ai pas d'idées. Je cherche mais ...*). Après avoir étayé l'EN avec insistance puis s'être efforcée de la laisser trouver par elle-même (*Remonte dans le temps là sur la vidéo sur 3 minutes*), la TU a précisé (a) la finalité de la mise en œuvre d'un rituel pour les élèves (*ça les calme*), (b) les actions successives de l'accueil et du « filtrage » (*tu attends ; tu les laisses ; Tu les fais rentrer, ils te saluent et ils rentrent ; Ensuite, on ferme la porte ; Alexandre, tu lui désignes carrément une place ; tu regardes qu'il y ait un nombre [suffisant d'élèves] à peu près*) ainsi que (c) les modalités concrètes (*Le groupe est dehors,*

les autres arrivent, ils se rangent, ils se mettent sur le côté ; (...) les accueillir à l'extérieur) permettant à cette dernière de réduire les effets anxiogènes de ce moment de la leçon (*là ce moment c'est un stress. Je me dis « ne cède pas »*). À cette occasion elle a en outre évoqué l'usage pertinent du règlement intérieur du lycée (*Quand ta porte est fermée, ils ne rentrent plus car c'est la règle au lycée (...) c'est dans le règlement*) pour se préserver d'éventuels conflits avec les élèves retardataires (*tu n'as pas à exclure ; Tu peux refuser l'entrée dans la classe*). Les conseils de la TU ont suscité un accord immédiat de l'EN (*oui voilà carrément ; c'est vrai sur l'appel, c'est vrai que ça prend du temps ; Oui, je suis d'accord*) qui a considéré immédiatement ces actions alternatives comme possible (*attendre dans le calme et après (...) attendre qu'ils soient rangés pour rentrer ; ne pas avoir ces vagues d'arrivée successives ; si on arrive à rentrer dans le calme moi je gagne aussi du temps pour le reste de la séance*). Enfin, la TU a réalisé une démonstration précise du positionnement, à l'extérieur de la salle en raison de son caractère exigü (Illustration 20), permettant de rendre plus efficace le « filtrage » des élèves et d'anticiper (*là tu gagnes du temps; cela te permet de faire l'appel plus rapidement*) la réalisation de l'appel en comptant ces derniers à leur passage du seuil de la porte (*Parce que tu les as vu rentrer, tu les as salués*). Sur ce point, à la fin de l'interaction dialogique, l'évocation d'un nouveau but d'action auprès des élèves (*être plus exigeante*) permet de considérer que l'EN s'est accordée sur le principe de s'y affairer (*je vais essayer*).

Plusieurs constats peuvent être posés. Premièrement, nous considérons que les données analysées illustrent un « style de tutorat » peu directif, largement documenté par la littérature du domaine (Feiman-Nemser & Parker, 1993 ; Parsons & Stephenson, 2005) centré sur le développement de l'analyse réflexive, du raisonnement des EN et le soutien de la formulation de leurs idées personnelles sur les actions d'enseignement en classe. Deuxièmement, dans une perspective Vygotskienne, ces résultats documentent l'opérationnalisation du processus d'étayage de la TU à l'intérieur de la zone proximale de développement de l'EN. Plus précisément, la TU accède au niveau de connaissances actuels de l'EN à propos des actions de métier de prise en main de la classe et de ritualisation de l'accueil des élèves telles que pratiquées en collège et qu'elle aurait pu observer chez son conseiller pédagogique lors de son stage de pratique accompagnée. Le questionnement progressif de l'EN à ce propos ainsi que la démonstration de la TU la conduisent à apporter des précisions à la fois sur les opérations à réaliser et les buts visés.

En outre, l'enregistrement audio-vidéo de la leçon, aide la TU à conseiller l'EN tout en saisissant la complexité de l'expérience psychologique de cette dernière sans la réduire à son comportement observable en classe. Dans cette circonstance, la TU met en rapport la conceptualisation ou la signification de plusieurs actions de métier avec le sens de l'activité de l'EN en situation de travail.

Analysées sous l'angle du présupposé théorique d'un développement biphasé de l'activité (Léontiev, 1981, 1984 ; Clot, 1999), ces données illustrent assez bien le fait que la prise en compte initiale des motifs d'agir de l'EN oriente la démonstration de la TU sur la fonction de réalisation de l'activité d'enseignement. Néanmoins, leur appropriation par l'EN n'est pas encore documentée à ce stade de l'analyse et le développement de son activité demeure potentiel. Enfin, ces modalités de conseil semblent confirmer la mise en œuvre du protocole proposé par la CH pour organiser cet entretien dans une perspective plus collaborative.

3. Circonstances et modalités d'émergence d'une activité conjointe de formation en entretien de tutorat

Lors de l'ACS de la TU et de l'EN, ces dernières sont revenues sur la transformation de l'activité tutorale (TU|EN) suscitée par la mise en œuvre de l'analyse vidéo de l'activité d'enseignement et de formation (sur support DVD) puis par le « protocole » d'intervention-recherche proposé par la CH.

Ces ACS ont été réalisées dans une salle de l'I.U.F.M Célestin Freinet-Académie de Nice. Pendant l'ACS avec le CH (DS), l'EN a commenté sa compréhension de ses difficultés professionnelles lors de l'entretien de tutorat (Unités 11 et 13). Cette autoconfrontation a porté alternativement sur des extraits vidéo de la séance d'enseignement et de l'entretien post-leçon. La TU, lors de son ACS a décrit et commenté à la CH son activité au cours de l'entretien de tutorat. Dans chacun de ces contextes, les CH ont utilisé les observables de l'action d'enseignement et de formation pour mener l'entretien d'ACS.

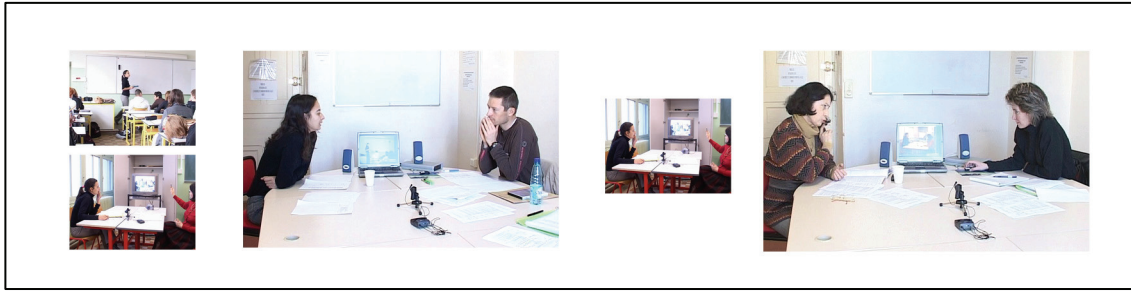


Illustration 22 : Les modalités de réalisation des ACS de l'EN et de la TU par les deux CH.

Extrait 1, Unité 25 de l'ACS CH/EN (07 février 2008)

EN : oui (...) j'ai été très insistante.

CH : donc quel bilan tu en retires de ça, d'avoir été très insistante au cours de cet entretien ?

EN : je ne l'aurais pas fait il y a quelques mois mais maintenant je pense que je prends confiance et qu'on arrive vraiment à dialoguer. Simplement je me rends compte que l'on n'est pas toujours sur le même registre (...) sur la même préoccupation parce qu'on ne l'attribue pas aux mêmes causes et que c'est difficile de les résoudre.

CH : donc là, la façon dont elle a pu y répondre sur la fin de l'entretien (...)

EN : les rituels ! Oui, il y a eu une prise en compte ! Après on cherche des pistes ensemble. On arrive à ce moment-là [*de l'entretien*] à discuter de la même chose quoi.

CH : ce qui n'avait pas été forcément le cas auparavant ?

EN : hum (...)

[19 :39. Le CH cale et lance la vidéo de l'entretien de tutorat]

EN : voilà, il y a des différences qui se font grâce à elle car elle met le doigt sur certains points où voilà, euh (...). Avec cette classe la prise en main est différente, (...) j'ai développé une certaine attitude que je n'ai pas avec l'autre classe. Par exemple je pensais les accueillir sur le pas de la porte et là en fait, j'y reste à peu près trois minutes. Mais dans ma tête (...) je pensais qu'on avait pris 15 à 20 minutes pour commencer alors que finalement ce n'est pas le cas. Donc, finalement

elle pointe quand même certaines choses qui ont contribué à me faire rendre compte qu'il y a avait de l'affect et qu'il fallait que je m'en détache.

L'EN a rendu compte au CH de l'importance qu'elle avait accordée à la prise en compte par sa TU de sa demande d'aide ainsi que de l'amélioration de leur relation tutorale en situation d'entretien (*maintenant je pense que je prends confiance et qu'on arrive vraiment à dialoguer*). Elle a en outre souligné leurs divergences initiales à propos de la signification et de l'importance accordées aux problèmes survenus en classe (*on ne l'attribue pas aux mêmes causes et (...) c'est difficile de les résoudre*) et à ses difficultés dans l'intégration des mobiles professionnels de sa TU (*on n'est pas toujours sur le même registre (...) sur la même préoccupation*). Précisément sur ce point, l'EN a indiqué au CH la plus-value formative apportée par l'analyse conjointe et collaborative d'un « objet d'attention commun » (*on cherche des pistes ensemble. On arrive à ce moment-là [de l'entretien] à discuter de la même chose quoi (...) les rituels*). Dans le contexte de l'ACS, suite à la situation de formation, l'EN a développé son analyse et son appréciation du début de sa leçon (*j'ai développé une certaine attitude que je n'ai pas avec l'autre classe ; je pensais qu'on avait pris 15 à 20 minutes pour commencer alors que finalement ce n'est pas le cas*). Elle a également évoqué les effets de l'étayage par sa TU de son activité en classe (*il y a des différences qui se font grâce à elle car elle met le doigt sur certains points*) sur sa lucidité quant à l'inefficacité des modalités d'accueil et d'entrée des élèves (*je pensais les accueillir sur le pas de la porte et là en fait, j'y reste à peu près trois minutes*) et la nécessité de dédramatiser ses difficultés à ce propos (*il y a de l'affect et il fa[ut] que je m'en détache*).

L'EN a poursuivi l'échange en évoquant l'aide apportée par les conseils objectivés de sa TU pour dépasser ses motifs d'agir initiaux.

Unité 32 de l'ACS CH/EN (07 février 2008)

CH : (...) quel a été l'élément décisif pour te convaincre ? Qu'est-ce qui finalement t'a convaincu ?

EN : mais je pense que c'est parce qu'on travaille avec la vidéo. Vraiment ! Et du coup on ne peut avoir (...) enfin c'est un témoin objectif quoi ! Vraiment.

CH : c'est le pouvoir de l'image ?

EN : oui et si je compare avec nos autres séances où, bien souvent justement on a été décalées sur des choses, là du coup la vidéo réconcilie tout le monde quoi ! Enfin, on ne peut pas nier, c'est très objectif et c'est pour ça que cela nous apporte beaucoup je pense dans nos entretiens quoi (...)

CH : notamment pour trancher dans les moments où il y a des désaccords ou des...

EN : oui, oui. Qu'on le veuille ou non dans la situation entre stagiaire et tuteur, il y a quelque chose d'infantilisant mais bon voilà. Ce n'est pas toujours facile, on n'est pas vraiment sur un pied d'égalité qu'on le veuille ou non même si on essaie de raisonner différemment pour que ce soit plus constructif. Mais on n'est pas sur un pied d'égalité, ce n'est pas vrai. Et donc à l'appui de la vidéo ça résout tout quoi ! (...) Maintenant à l'appui de la vidéo, on peut bien constater qu'effectivement cette prise en main est nécessaire. Il faut lui consacrer un minimum de temps. Cette entrée en classe c'est ce qui me pose problème et qui m'angoisse parce que je suis persuadée que c'est ça qui me retarde énormément et qu'il faut que je boucle cette séance absolument. Voilà.

CH : les mots que tu utilises pour qualifier ce moment où les élèves entrent dans la classe sont quand même assez forts. Au début c'est ta tutrice qui parle de stress mais finalement au bout d'un moment c'est toi qui en parles...

EN : oui ça m'angoisse.

CH : oui tu parles d'angoisse et de peur et là, j'ai l'impression que tu évacues ça en disant que non, finalement il faut...

EN : et bien parce que ça m'a permis de prendre vraiment du recul et de me rendre compte que je noircissais le tableau au plan affectif avec ces élèves-là depuis la rentrée. Par contre ça ne veut pas dire que ma prise en main de la classe soit optimale et qu'il ne faut pas travailler dessus.

Plusieurs effets positifs de l'usage de la vidéo en cours de formation ont été évoqués par l'EN en rapport avec (a) « l'objectivité » fournie par l'enregistrement de la leçon (*c'est un témoin objectif ; on ne peut pas nier ; c'est parce qu'on travaille avec la vidéo*) et (b) l'impartialité offerte par ces traces permettant d'éviter les incompréhensions réciproques au cours des interactions de formation (*là du coup la vidéo réconcilie tout le monde*). L'EN a par ailleurs évoqué ses motifs d'agir initiaux (*je suis persuadée (...) qu'il faut que je boucle cette séance absolument*) ainsi que leur dépassement possible grâce à leur mise en

concurrence avec une nouvelle préoccupation assez générale dans l'énoncé (*Cette entrée en classe (...) [il faut] travailler dessus (...) [pour parvenir à] lui consacrer un minimum de temps*) mais ancrée sur les buts et opérations concrets des actions envisagées en formation avec sa TU.

Les données montrent le rôle fort joué par le dispositif mis en œuvre dans le cadre du recueil de données sur l'amélioration de la qualité perçue par l'EN des interactions de formation de terrain. Ces extraits permettent également d'apprécier l'importance d'une analyse conjointe des difficultés professionnelles des novices contribuant à (a) identifier et énoncer les états d'inconfort vécus en situation de travail (*ça m'angoisse ; je noircissais le tableau au plan affectif avec ces élèves*) et (b) à reconsidérer leurs actions en classe (*on peut bien constater qu'effectivement cette prise en main est nécessaire ; ma prise en main de la classe [n'est pas] optimale*). Ce constat prolonge les résultats de quelques recherches dans la littérature du domaine (Ria & Chaliès, 2003 ; Ria *et al.*, 2003) qui concernent plus particulièrement « la dynamique émotionnelle du cours d'expérience » des enseignants débutants en classe et en situation d'entretien post-leçon. Ces résultats d'études montrent en effet (a) que l'évaluation par les novices de leurs états d'inconfort permet d'en faire un « instrument psychologique » et (b) que l'évocation *a posteriori* des émotions ou des dilemmes de l'action située ne sont pas une restitution identique *hic et nunc* mais une nouvelle expérience cognitive et affective modifiant les connaissances acquises au préalable ou permettant de nouvelles connaissances. Sur ce point, nos résultats permettent de considérer l'importance d'accéder au point de vue des EN pour tenir conseil et former en dépassant une description « naturaliste des manifestations émotionnelles » en situation de travail.

Par ailleurs, ces résultats confirment la conclusion partagée d'autres études sur l'apport de supports, tels que les productions des élèves, des enregistrements audio des interactions de l'enseignant avec la classe ou encore des grilles d'observation, communiqués aux EN lors des entretiens post-leçon, pour limiter le caractère anxiogène des situations de formation. Sur ce dernier point, nos résultats illustrent plus particulièrement l'évolution de l'appréciation par l'EN des situations de formation avec sa TU depuis le début du stage en responsabilité (*il y a quelque chose d'infantilisant ; on n'est pas vraiment sur un pied d'égalité ; si je compare avec nos autres séances ; bien souvent justement on a été décalées sur des choses ; à l'appui de la vidéo ça résout tout*)

Lors de son ACS, la TU a évoqué le rôle des traces vidéo dans la formalisation du problème de l'accueil et de l'entrée des élèves dans la classe.

Extrait 1, Unité 34 de l'ACS CH/TU (07 février 2008)

CH : mais juste une question, est-ce que la fois dernière tu as pris conscience d'une difficulté d'Emma [*l'EN*] sur la prise en main de la classe ?

TU : non c'est depuis le début [*du stage en responsabilité*] que l'on fait ça.

CH : mais est-ce que vous en aviez fait un objet de formation entre vous ?

TU : c'est-à-dire qu'au début [*du stage en responsabilité*] ça ne se posait pas comme ça. C'est devenu un problème après et elle l'a dit d'ailleurs. Ça la gênait et c'était un objet d'angoisse pour elle. Par rapport au cours où tu es venue, ça a dû se déclencher juste le cours d'avant (...)

CH : donc, c'est une difficulté qui émerge maintenant ?

TU : oui, c'est bien qu'on ait pu le voir d'une façon encore plus concrète sur la vidéo.

CH : que ce soit filmé cela a été l'occasion pour toi d'aborder cet objet alors que tu l'avais laissé un peu en attente ?

TU : oui on peut dire ça. Ainsi que le nombre d'élèves qui interviennent.

[*Courte pose, la CH prend des notes*]

CH : (...) à partir de ce qui va se passer par la suite dans l'entretien, tu reviens quand même sur ce qui se cache derrière ce stress et c'est la non maîtrise d'un geste de métier dont tu vas faire un objet de formation.

TU : bien sûr et il faut que je lui donne les moyens, les outils pour qu'elle puisse se calmer et commencer son cours dans de bonnes conditions et c'est ce que je fais à la fin de l'heure parce qu'elle y revient tout le temps. Oui ça j'en ai conscience bien évidemment. Elle va d'un côté à l'autre de l'estrade, elle prend son cahier d'appel, ils font du bruit, elle prend donc plus de temps pour faire l'appel, elle sort (*pour*) accrocher le papier de l'appel sur la porte et en même temps elle regarde les élèves. Je le vois très bien qu'elle va gaspiller quelques minutes du cours et puis qu'après cela ne va pas commencer sur des conditions idéales et surtout si là-dessus se greffe un document un peu difficile. J'ai tout ça en tête pendant l'entretien. Il suffit que je lui donne quelques indications pour qu'elle fasse rentrer sa classe de façon rituelle. Alors que si je l'avais suivie nous n'aurions pas pu parler de la qualité du

document, de la progression des élèves. On n'aurait pas pu. On n'aurait parlé que de ce problème-là [sinon]. Et puis, il y a une dédramatisation à faire. Je vais lui donner quelques indications matérielles et concrètes et elle essaiera la prochaine fois. Moi je l'ai vu déjà, je suis optimiste ce n'est pas si grave que ça.

CH : mais il faut qu'elle soit outillée pour dédramatiser !

TU : tu veux dire que j'aurais pu le lui dire dès le départ ? À certains moments je voudrais parler davantage de certaines choses et comme tout est lié j'essaie de gagner du temps.

Unité 35 de l'ACS CH/TU (07 février 2008)

CH : à un moment tu prends cet exemple des rituels de prise en main de la classe. Là tu dis « on fait comme ceci en classe de collège ». Toi tu as enseigné au collège ?

TU : j'ai enseigné en collège cinq ans en début de carrière et ensuite j'ai vu beaucoup de stagiaires en collège quand j'avais la responsabilité de la formation à l'IUFM.

CH : donc ces rituels là tu les conseilles même si c'est en lycée ?

TU : ah oui parce que nous avons des élèves de plus en plus immatures. Non pas qu'ils soient plus jeunes qu'avant car au contraire ils sont plus vieux mais ils n'ont pas été cadrés. À un moment donné, ils ne comprennent pas que tu changes d'espace et ils ne font pas de différence entre le couloir et la salle de classe. Je crois que ça rentre dans l'éducation que l'on peut apporter en lycée aussi bien qu'en collège.

La TU a rendu compte à la CH des modalités de conseil mises en œuvre antérieurement à cet entretien de tutorat (*c'est depuis le début [du stage en responsabilité] que l'on fait ça*) et ayant comme objet le problème professionnel de l'EN. Elle a jugé ce moment de la leçon inefficace (*Je le vois très bien qu'elle va gaspiller quelques minutes du cours et puis qu'après cela ne va pas commencer sur des conditions idéales*) à l'appui d'indices précis relatifs (a) aux opérations réalisées par l'EN qu'elle a listées de façon assez exhaustive (*Elle va d'un côté à l'autre de l'estrade, elle prend son cahier d'appel (...) elle prend donc plus de temps pour faire l'appel, elle sort accrocher le papier de l'appel sur la porte et en même temps elle regarde les élèves*) et (b) à l'effet que ces opérations ont produit sur les

élèves (*ils font du bruit à leur entrée en classe ; ils ne comprennent pas que tu changes d'espace et ils ne font pas de différence entre le couloir et la salle de classe*). Lors de cette situation de formation, la TU s'est efforcée d'être attentive aux sollicitations de l'EN à ce propos (*elle y revient tout le temps*) mais a préféré différer leur prise en compte (*J'ai tout ça en tête pendant l'entretien*) pour ne pas négliger d'autres conseils portant sur des éléments didactiques et pédagogiques qu'elle considérait comme importants (*si je l'avais suivie nous n'aurions pas pu parler de la qualité du document, de la progression des élèves*). Ceci explique sa réticence à aborder plus tôt dans l'entretien l'analyse de l'évènement retenu par l'EN (*c'est ce que je fais à la fin de l'heure ; On n'aurait parlé que de ce problème-là [sinon]*) mais illustre également le décalage de préoccupations signalé par l'EN lors de son entretien d'ACS. Les données documentent bien cet aspect de l'activité de conseil dans la mesure où la TU a été, un peu comme sa stagiaire avec les élèves, pressée par le temps et le nombre d'éléments retenus pour cet entretien (*comme tout est lié j'essaie de gagner du temps ; À certains moments je voudrais parler davantage de certaines choses*). En outre, son insatisfaction fût liée en grande partie à l'impossibilité avérée de partager avec l'EN son analyse et son observation de la situation de classe.

Un dernier constat peut être établi. Il est possible, en effet, de considérer que le contexte de l'entretien de tutorat (en présence de la CH) et de l'ACS, a permis à la TU de revisiter à la fois (a) son activité professionnelle quotidienne en lycée, (b) son expérience antérieure d'enseignante en collège ainsi que (c) son expérience de formatrice I.U.F.M. La TU y a mobilisé sa propre expérience d'enseignante en collège (*j'ai enseigné en collège cinq ans en début de carrière*) mais également son expérience de formatrice d'enseignants (*j'ai vu beaucoup de stagiaires en collège quand j'avais la responsabilité de la formation à l'IUFM*) et en a fait un « instrument de formation » de l'EN (*Je vais lui donner quelques indications matérielles et concrètes et elle essaiera la prochaine fois*).

Dans de telles circonstances, le « protocole » d'entretien ainsi que les ressources techniques mises à sa disposition l'ont aidée à changer « l'objet de son activité » pendant ses interactions avec l'EN. Cette activité a été orientée tantôt vers l'apprentissage des élèves et tantôt vers « l'apprentissage du métier d'enseignant ». Toutefois, si les données analysées semblent confirmer la présence d'un véritable « pilotage externe » du développement de l'activité de l'EN, elles invitent néanmoins à quelques nuances. La lourdeur du dispositif de recueil de données a certes contribué à alimenter la formation de

terrain mais ne peut être considérée comme généralisable aux conditions « ordinaires » de cette formation.

Ces résultats permettent de souligner l'importance d'une formation adaptée des TU « par niveaux », c'est-à-dire qui tienne compte de leur expérience dans l'exercice de leurs fonctions ainsi que la nécessité pour ces derniers soit d'acquérir, soit de renforcer des compétences spécifiques à la formation de terrain. Sur ce point, si le potentiel formatif de l'analyse de l'activité d'enseignement des novices lors des entretiens de tutorat semble être confirmé, il apparaît tout aussi clairement que l'étagage de l'activité des EN pour accéder à leurs préoccupations et cibler les conseils qui leur sont adressés renvoie à des compétences différentes d'une « analyse de(s) pratiques » d'enseignement.

Les extraits suivants documentent plus particulièrement les apports d'une activité conjointe et collaborative lors de l'entretien de tutorat au développement de l'efficacité de l'activité d'enseignement de l'EN en situation de classe deux semaines plus tard.

4. La contribution de l'étagage de l'activité de l'enseignante novice à son acquisition des concepts formels et au développement de son pouvoir d'action en situation de travail

Lors de l'ACS de l'EN, le CH l'a questionnée à propos des apprentissages suscités par l'entretien de tutorat du 21 janvier 2008. Cette ACS s'étant déroulée 17 jours après la formation, elle permet de documenter les acquisitions que l'EN estime avoir stabilisées en rapport avec l'étagage apporté par la TU. L'observation du début de la leçon a notamment fait l'objet d'un questionnement particulier visant à identifier un développement du pouvoir d'action de l'EN en classe.

Unité 24 de l'ACS CH/EN (07 février 2008)

CH : alors est ce que cet entretien t'a apporté un certain nombre d'éléments par rapport à ce chantier de prise en main de la classe ? Est ce que concrètement tu as pu mettre en œuvre des éléments dont vous aviez parlé avec ta tutrice au cours de la leçon suivante par exemple ?

EN : alors j'essaie, je leur demande de se ranger dans le couloir, de rentrer en silence et je n'accepte plus les trois vagues successives d'élèves qui sont arrivés en retard. Simplement, c'est un rituel qui arrive un peu tardivement donc il va falloir un peu de temps pour (...)

CH : concrètement qu'est-ce qui s'est passé quand tu l'as mis en œuvre ?

EN : concrètement ce qui s'est passé ? Les élèves sont rentrés dans le calme mais une fois avoir franchi la porte il y avait vraiment beaucoup de bruit. Donc, je leur ai demandé très solennellement et symboliquement de ressortir de la classe alors qu'ils étaient installés. Donc ils sont rentrés de nouveau dans un silence solennel.

CH : mais la première fois que tu les as fait rentrer, avant qu'ils chahutent un peu, ils sont rentrés tous ensemble ?

EN : oui, oui.

CH : donc tu les as fait rentrer en une fois ? C'est ce que tu disais ?

EN : oui mais ce qui me gêne c'est que les élèves qui arrivent en retard ce sont eux qui ont des difficultés. Et, je n'ai pas envie de les sanctionner non plus en les excluant du cours.

CH : mais ça n'a pas été le cas ?

EN : non là ça n'a pas été le cas, mais (...) Euh, non ça n'a pas été le cas.

CH : donc la question ne se pose pas ?

EN : hum (...)

CH : donc tu as essayé une fois depuis l'entretien ?

EN : oui, mais je pense que ça va prendre du temps parce que ça arrive tardivement. Ils ont été très surpris. Là ça a marqué le coup de manière très solennelle mais ça va être difficile à instituer parce que l'on est au lycée. Mais je pense que ça peut les calmer (...)

Extrait 2, Unité 25 de l'ACS CH/EN (07 février 2008)

[Le CH lance la vidéo de l'entretien au moment de la démonstration de la TU]

EN : c'est bien, c'est très positif et puis elle vient vraiment sur mon terrain et moi aussi donc ça a beaucoup amélioré la qualité de nos entretiens je trouve.

CH : et ça tu l'as mis en œuvre de cette manière-là ?

EN : non pas exactement de cette manière-là, mais en tout cas j'ai essayé à ma façon (...)

CH : elle t'a montré la façon dont elle l'envisageait. Elle te dit « moi je me positionnerais ici, je les ferais rentrer, je prescrirais éventuellement la place où ils doivent s'asseoir et ensuite je rentrerais, je fermerais la porte ». Et toi alors, comment as tu fait ?

EN : je n'ai pas envie d'attribuer un plan de classe mais j'ai suivi ses conseils. Simplement comme je le disais cela va prendre beaucoup de temps parce que c'est un rituel qui arrive tardivement bien que cela ait été accepté par les élèves. Mais en lycée ils n'ont pas forcément envie de se ranger. Donc voilà, mais je pense que ça va me faire gagner du temps et me permettre de rentrer en classe plus sereinement. Non, non, je ne vais pas céder, je vais continuer.

CH : tu t'es mise à l'extérieur et tu les as fait rentrer comme ça. C'est ce que tu m'as dit tout à l'heure ?

EN : mais ils étaient assis pour la plupart et je leur ai demandé de ressortir, de quitter la classe et on a recommencé. Donc forcément là pour le coup la séance a été sacrifiée mais bon il va falloir sacrifier quelques séances pour obtenir [*sa ritualisation*] et le mettre en place quoi.

À plusieurs reprises, l'EN a rendu compte au CH des tentatives mises en œuvre lors de la leçon précédente pour transformer les modalités de l'accueil et de l'entrée des élèves dans la classe (*j'essaie ; je n'accepte plus les trois vagues successives d'élèves qui sont arrivés en retard*). Sur ce point, l'EN a détaillé les actions prescrites aux élèves (*se ranger dans le couloir ; rentrer en silence*) ainsi que sa détermination à imposer un cadre à la classe lors de son entrée dans la salle (*bon il va falloir sacrifier quelques séances pour obtenir et le mettre en place ; non je ne vais pas céder, je vais continuer*). Elle a rappelé au CH ses motifs d'agir à court terme (*gagner du temps et me permettre de rentrer en classe plus sereinement*) réaffirmant en outre sa volonté de persévérer (*ça va être difficile à instituer*). Par ailleurs l'apport de l'étayage de la TU aux apprentissages professionnels de l'EN a été confirmé (*j'ai suivi ses conseils ; c'est très positif et puis elle vient vraiment sur mon terrain*). Il apparaît également que cette dernière a dépassé la simple imitation des actions démontrées en situation de formation (*... pas exactement de cette manière-là; je n'ai pas envie d'attribuer un plan de classe ; j'ai essayé à ma façon*)

Le présupposé théorique d'une « germination des concepts formels ou scientifiques vers le bas » (Vygotski, 1997) au contact des situations quotidiennes de travail, peut être évoqué pour comprendre le développement de l'efficacité des actions en classe de l'EN constaté ici et explicitement rapporté à l'étayage de la TU. Plus précisément, à ce moment de l'ACS portant sur les extraits de sa leçon d'enseignement réalisée quinze jours auparavant (le 21 janvier 2008), l'EN rend compte rétrospectivement au CH (a) du sens (*je*

pense que ça peut les calmer) attribué aux actions adressées aux élèves (accueil, filtrage) dont le développement de la signification a été suscité lors de l'entretien de tutorat et (b) de leur efficience attestée par l'effet obtenu sur le comportement des élèves en classe (*cela [a] été accepté par les élèves ; ils sont rentrés de nouveau dans un silence solennel*). Ce constat, à ce stade de l'analyse et sous réserve du témoignage croisé de la TU s'accordant pour valider la restructuration effective des actions énoncées par l'EN, invite à considérer que le développement de l'activité de cette dernière s'est opéré sur une période très courte (entre le 21 janvier et le 07 février) et qu'il a émergé d'une activité conjointe et collaborative de formation.

Les extraits suivants se rapportent au point de vue de la TU sur les événements survenus au début de la leçon de l'EN réalisée le 04 février 2008.

Extrait 2, Unité 34 de l'ACS CH/TU (07 février 2008)

[La CH lance la vidéo de l'entretien au moment de la démonstration de la TU]

TU : (...) Là, je me dis « pourquoi elle ne le faisait pas avant » ? Bon elle l'a fait la dernière fois puisqu'on s'est revues depuis. Elle l'a fait la dernière fois. Elle les a fait ressortir de la salle de classe et elle a mis en place ce que l'on avait dit. Elle les a fait se ranger dans le couloir, ils sont rentrés et c'était beaucoup mieux. Ils se sont installés, là il y a eu un petit flottement, il y a eu le silence parce que ça les a frappés et ensuite ils ont cru reprendre comme d'habitude mais elle a récupéré la situation tout de suite. Là je crois qu'elle a déjà bien progressé sur ce plan-là. Donc à la limite on peut dire que oui, ça commence [*le début de la leçon*] dès que les élèves arrivent devant la salle.

CH : ça c'est un point de vue partagé ou c'est ancré sur ta propre expérience ?

TU : je n'en ai pas discuté avec les collègues mais je pense que si tu n'as pas les élèves disponibles tu ne peux pas commencer ta leçon. Donc on va dire que ça commence au moment où ils entrent dans la classe. Bon que l'on pratique comme en collège avec la mise en rang à côté de la porte ou pas.

CH: tu me disais tout à l'heure que vous vous êtes vues après [*l'entretien de tutorat de 21 janvier 2008*] ?

TU : et on a tout de suite enclenché là-dessus bien sûr. Elle les a fait ressortir parce qu'elle a vu que cela n'allait pas et les a fait rentrer de nouveau. Donc elle a travaillé ce point et cela a déjà porté ses fruits. Tu vois ça à l'air de choses un peu

concrètes, matérielles, de cuisine mais ça a porté ses fruits. Dans ma conclusion du lundi 4 février, j'ai noté [*La TU consulte son cahier de suivi*] « la tenue de la classe est bien meilleure, bonne progression donc sur nos deux chantiers qui sont le tableau et l'entrée en classe ».

Lors de son échange avec la CH, la TU a confirmé avoir observé une leçon de l'EN le 04 février (*Dans ma conclusion du lundi 4 février, j'ai noté (...) « la tenue de la classe est bien meilleure, bonne progression donc sur nos deux chantiers qui sont le tableau et l'entrée en classe »*) au cours de laquelle cette dernière a réorganisé son accueil des élèves ainsi que les modalités de leur entrée en classe (*elle l'a fait la dernière fois ; elle a mis en place ce que l'on avait dit*). La description de la TU a confirmé celle faite par l'EN lors de son ACS, tant au niveau des actions réalisées par cette dernière que de leur modalités opératoires (*Elle les a fait se ranger dans le couloir, ils sont rentrés ; ils se sont installés*). Cette réorganisation a été jugée plus efficace qu'auparavant (*c'était beaucoup mieux ; elle a travaillé ce point et cela a déjà porté ses fruits*) tout comme la détermination affichée par l'EN en de telles circonstances (*ils ont cru reprendre comme d'habitude mais elle a récupéré la situation tout de suite*) et ses effets sur le comportement des élèves (*là il y a eu un petit flottement, il y a eu le silence ; ça les a frappé [les élèves]*) Précisément, un nouveau motif d'agir (*si tu n'as pas les élèves disponibles tu ne peux pas commencer ta leçon*) ainsi que la signification des différentes actions de métier permettant de « ritualiser » le début de la leçon (*ça commence [le début de la leçon] dès que les élèves arrivent devant la salle*) avaient été adressés à l'EN au cours de l'entretien de tutorat du 21 janvier. Par ailleurs, cet extrait permet d'apprécier l'importance du suivi quotidien opéré par la TU (*on s'est revue depuis ; on a tout de suite enclenché là-dessus bien sûr*) pour accompagner l'EN dans ses tentatives de réalisation des opérations conseillées (*Elle les a fait ressortir parce qu'elle a vu que cela n'allait pas et les a fait rentrer de nouveau ; là je crois qu'elle a déjà bien progressé sur ce plan-là*). Il montre également que cette ACS a ouvert un questionnement de la TU sur l'efficacité des conseils adressés à l'EN auparavant (*Là, je me dis « pourquoi elle ne le faisait pas avant » ?*) mais également sur l'importance d'aborder avec cette dernière les « allants de soi » du métier d'enseignant (*ça à l'air de choses un peu concrètes, matérielles, de cuisine*).

D'une certaine façon, la TU a validé l'interprétation de l'EN quant à l'effet de la formation et de son suivi sur le développement du pouvoir d'action de cette dernière en

situation de travail. Enfin, le « protocole » proposé par la CH pour inscrire l'entretien de tutorat dans une perspective collaborative permet de documenter les circonstances et les modalités d'une activité conjointe de formation ainsi que sa contribution au développement de l'activité d'enseignement de l'EN à cette période de l'année.

Les résultats de cette étude de cas en « L.V.E. Espagnol », dans le prolongement de ceux présentés « en E.P.S », permettent de généraliser quelques circonstances du développement de l'activité professionnelle des novices dans le contexte des deux situations de tutorat concernées par cette intervention-recherche sur la période (de janvier à février) post-visite conseil (fin novembre). Ils rendent compte également d'une plus grande efficacité de l'activité de formation de terrain lorsque les TU, en situation d'entretien, mobilisent des médiations sémiotiques (observable de l'action d'enseignement, enregistrement vidéo) pour objectiver leurs conseils et les étendre à l'analyse de l'activité des novices et des élèves. Lorsque de telles modalités sont mises en œuvre, l'exercice du métier d'enseignant devient un véritable objet de formation et la relation tutorale s'inscrit dans une histoire conjointe propice aux apprentissages professionnels des novices en fonction de l'évolution de leurs besoins pendant leur stage en responsabilité.

Chapitre 6. Histoire du développement de la signification de l'expérience des formateurs de terrain

Ce chapitre est composé de deux parties et concerne deux études de cas.

La **Partie 1** renseigne les modalités et les circonstances qui ont permis ou empêché le tuteur de la dyade A de mobiliser son expérience d'enseignant expert pour en faire un « instrument de formation » de son stagiaire.

La **Partie 2** concerne plus particulièrement les modalités de l'observation, par les tuteurs des dyades A et B, des leçons de leur stagiaire respectif et permet d'apprécier le double intérêt transformatif et épistémique du dispositif d'ACC pour la réélaboration collective de l'activité de formation de terrain.

Première étude de cas

Les résultats présentés concernent la dyade A et correspondent à l'année de formation 2006 -2007. Enseignant expérimenté en Education Physique et Sportive, le TU avait en outre six ans d'expérience du tutorat et était considéré comme chevronné dans l'exercice de ses fonctions de formateur de terrain.

La présentation des résultats est organisée en trois sections :

La première section concerne la prise de conscience du TU d'un empan expérientiel inhérent à son propre enseignement en course de haies, qu'il n'a pas été en mesure de mobiliser pour conseiller et former l'EN avant la visite conseil en athlétisme.

La seconde section permet d'apprécier « une controverse » entre le TU et le FU au cours de l'entretien de visite conseil. Celle-ci a porté sur la mise en relation de l'observation de l'activité des élèves avec l'évaluation (le bilan de fin de séance).

La troisième section documente le prolongement de cette « controverse » entre le TU et d'autres formateurs de terrain au cours du RDD au collectif.

Circonstances et modalités de la mobilisation de l'expérience d'enseignement des tuteurs (TU) en situation d'entretien post-leçon

1. L'émergence d'un empan d'expérience d'enseignement inexploité chez le tuteur pour conseiller et former l'enseignant novice

Une visite conseil en Education Physique et Sportive concernant un cycle d'athlétisme, a été réalisée le 12 décembre 2006 en présence du FU, du TU et de l'EN. Cette visite a consisté en l'observation d'une leçon en course de haies et a été suivie d'un entretien de formation. Au cours des échanges, le FU a considéré que les aménagements des situations d'apprentissage proposées aux élèves étaient inadaptés aux problèmes rencontrés par ces derniers. Sur ce point, le FU a questionné l'EN sur les modalités qui lui auraient permis d'y remédier. En outre, conjointement le TU et le FU ont étayé l'EN à propos des difficultés posées aux élèves en l'absence d'un contrôle de la hauteur des haies et de leur espacement. Au cours de son ACS, le TU est revenu sur les modalités de préparation de cette séance avec l'EN.

Unité 24 de l'ACS CH/TU (12 décembre 2006)

TU : c'est quoi ça ?

CH : c'est à propos de la hauteur des haies.

TU : ah oui les haies elles étaient décroissantes et là c'est pareil la hauteur des haies et l'écartement sont des paramètres qu'il a totalement évacués. Il avait de grandes lignes parce qu'on en a discuté hier en réfléchissant un peu à l'organisation qu'il pouvait mettre en place et parce qu'au début cela devait être beaucoup plus complexe que ça ne l'a été aujourd'hui. *[Rires]* Là, il savait qu'il devait intercaler une haie entre les deux haies repérées en divisant l'espace par deux. Mais après, qu'elles soient deux centimètres en avant, en arrière, ou décalées cela ne le préoccupe pas. Enfin, il n'a pas contrôlé, il savait qu'il voulait faire travailler ses élèves sur 65 ou 70 cm mais à aucun moment il n'a pris la latte pour mesurer.

CH : est-ce qu'il y a eu une plus-value de cette visite conseil par rapport à ce point-là ?

TU : moi je pense qu'il a pris conscience que les haies ce n'est pas si simple que ça, qu'il y avait plusieurs paramètres et que finalement quand on touchait à l'un cela avait des incidences sur tous les autres (...) Je pense qu'il a pris conscience de ça. Maintenant, est-ce qu'il sait sur quel paramètre il faut qu'il joue en priorité et quels sont ceux qui sont dominants par rapport aux autres ? Je ne crois pas ! Ce sont des chantiers qui démarrent pour lui [*l'EN*]. Il y a des choses sur lesquelles on l'a titillé, si on met le doigt là-dessus ce n'est pas annexe mais primordial. S'il le prend en compte, ça va modifier le travail des élèves (...) sa perception de l'activité et ça va modifier son rôle.

[*Relance de la vidéo*]

Cet extrait permet d'apprécier l'évaluation faite par le TU de l'étayage conjoint de l'activité de l'EN mené avec le FU (*on l'a titillé ; on met le doigt là-dessus ce n'est pas annexe mais primordial*). La complémentarité des conseils adressés a contribué à l'identification des principaux domaines de difficultés de l'EN (*Ce sont des chantiers qui démarrent pour lui*) et à l'évocation d'un nécessaire changement dans sa posture professionnelle (*modifier son rôle ; modifier le travail des élèves*). Toutefois, au cours de cet échange avec la CH, le TU est resté très vague à propos des conseils adressés à l'EN pour préparer son cycle d'athlétisme en course de haies. Sur ce point, il a simplement évoqué un moment informel de discussion (*on en a discuté hier en réfléchissant un peu à l'organisation qu'il pouvait mettre en place*) au cours duquel ont été évoqués les principes généraux d'un aménagement simplifié des tâches (*au début cela devait être beaucoup plus complexe que ça ne l'a été aujourd'hui*) et de la mesure de l'écartement entre les haies (*il savait qu'il devait intercaler une haie entre les deux haies repérées en divisant l'espace par deux*). *A posteriori*, le TU a jugé cet apport peu profitable à l'EN étant donné que ce dernier n'en a pas tenu compte pour sa leçon de visite conseil (*la hauteur des haies et l'écartement sont des paramètres qu'il a totalement évacués*). Cet extrait laisse donc supposer qu'avant ce moment de supervision, les conseils du TU n'ont pas permis à l'EN d'établir un rapport entre différents paramètres (écartement, hauteur, contrôle et mesure instrumentés) et leur contribution à l'efficacité de l'enseignement de cette activité (*les haies ce n'est pas si simple*). En outre, l'organisation du tutorat ne semble pas avoir

contribué aux apprentissages professionnels de l'EN (*Maintenant, est-ce qu'il sait sur quel paramètre il faut qu'il joue en priorité ...*).

Deux mois après, lors d'une ACS faisant suite à une séance en escalade réalisée en co-enseignement, le TU a rendu compte à la CH d'un échange entre pairs pendant la visite conseil, qui lui permettait dans ce nouveau contexte de penser à une action de formation possible avec l'EN.

Unité 18 de l'ACS CH/TU (06 février 2007)

TU : mais dans un autre registre, le jour de la visite conseil, le fait que l'on soit trois j'ai envie de dire « profs d'EPS » JDN [*en observateur*], SB [*le FU*] et moi, et qu'il y ait une discussion pendant toute la séance de l'EN et même pendant la visite, le fait que l'on discute à deux à propos de la situation de l'EN ça m'a fait remonter à la surface un certain nombre d'infos ou de préoccupations. Moi, ça faisait longtemps, au moins quatre ans, que je ne faisais plus des haies courtes comme le faisait CL [*l'EN*] et cela m'a refait pointer du doigt, enfin ressurgir un certains nombres de problèmes auxquels lorsque j'en ai discuté avec CL [*l'EN*] pendant les préparations de séance, je n'avais pas pensé. Tu vois ? Tu te souviens du problème de la haie qui est à dix mètres ? Et bien normalement, tu as une haie à dix mètres et du départ il y a huit foulées pour arriver là à pleine vitesse. Mais, il y en a certains [*des élèves*] pour lesquels c'est impossible de faire huit foulées. Donc, il y a la possibilité de reculer ou d'avancer. Et bien, quand on a discuté avec CL [*l'EN*] ce n'est pas quelque chose que j'ai retenu. Quand il a travaillé sur l'attaque de la première haie pour arriver vite dessus et bien c'est un paramètre que (...) je ne lui ai pas dit « attends quand tu fais ça comment tu t'organises ? ». Or, quand on a discuté avec SB [*le FU*] et tout, au bout d'un moment, je me suis souvenu que lorsque j'étais au collège à l'Ariane, sur la piste de 50 mètres, j'avais fait des marques de 50 cm avant et après. Et pareil à l'arrivée, pour que ça fasse toujours 50 mètres. L'élève me disait s'il partait de la marque 0, -1 ou -2 et donc, moi, je me décalais à l'arrivée de 0, -1 ou -2. Donc, tu vois, ce sont des préoccupations que j'ai eues à un moment donné quand j'enseignais les haies courtes et que bon maintenant j'ai oubliées. Et je ne le fais plus, donc je n'y ai pas pensé et voilà ! Là, le fait d'être à deux ou à trois et d'échanger entre collègues et bien voilà (...) Moi, c'est ça qui

m'intéresse ! Cet échange-là je le mets au même niveau que lorsque le collègue est venu en Gym, tu vois ? C'est très riche quoi.

CH : bon parce que là, la discussion elle ne porte que sur des gestes de métier !

TU : et oui. Oui bien sûr. C'est ce que fait l'EN quand il va voir R [*un autre enseignant*] en boxe française et qu'il demande au collègue spécialiste au Lycée Professionnel de venir, regarder et discuter avec lui. Oui, on est obligé à un moment donné de se rafraîchir la mémoire, de discuter avec des collègues, de s'informer. Bon, tu peux aller voir des bouquins mais voilà, quand tu partages un moment c'est encore mieux.

Cet extrait rend compte de la plus-value d'échanges professionnels (*une discussion*) entre pairs enseignants (*trois (...) « profs d'EPS »*) et formateurs (JDN membre du milieu de la recherche aux côtés de la CH et du FU) au cours de l'observation puis de l'entretien de visite conseil de l'EN (*pendant toute la séance de l'EN et même pendant la visite*). Il est possible de considérer qu'une activité conjointe autour d'un « objet d'attention commun » s'est instaurée entre le FU, JDN et le TU et que les modalités d'une analyse collective des difficultés rencontrées par l'EN dans l'enseignement de l'activité course de haies (*à propos de la situation de l'EN*) ont « revitalisé » l'expérience de formation du TU par un apport de nouvelles « médiations sémiotiques » (*... le fait que l'on discute à deux (...) ça m'a fait remonter à la surface un certain nombre d'infos ou de préoccupations ; cela m'a refait pointer du doigt, enfin ressurgir un certains nombres de problèmes*). Il est probable que l'observation de la leçon de l'EN ait mobilisé à la fois le « genre professionnel » du métier d'enseignant et celui de formateur d'enseignants et que leur mise en rapport ait, en outre, permis au TU de revisiter les moyens lui permettant de conseiller l'EN. N'ayant pas été « exprimées » auparavant car « dissociées » de son domaine d'activité d'enseignement actuel (*ce sont des préoccupations que j'ai eues (...) et que bon maintenant j'ai oubliées ; Moi, ça faisait longtemps, au moins quatre ans, que je ne faisais plus des haies courtes (...)*) les modalités concrètes et actions alternatives (*... une haie à dix mètres (...) il y a la possibilité de reculer ou d'avancer ; (...) sur la piste de 50 mètres, j'avais fait des marques de 50 cm avant et après*) qu'il aurait pu adresser à l'EN sont demeurées « déliées » et donc « tues » (*quand on a discuté avec l'EN ce n'est pas quelque chose que j'ai retenu ; lorsque j'en ai discuté avec l'EN pendant les préparations de séance, je n'avais pas pensé*). Par ailleurs, cette ACS a conduit le TU à relativiser l'efficacité du

tutorat dispensé et ce dernier s'est positionné comme un apprenant vis-à-vis de sa posture de formateur d'enseignants (*échanger entre collègues et bien voilà (...) Moi, c'est ça qui m'intéresse ; (...) discuter (...) s'informer*).

Sur ce point, ces extraits rendent compte des limites du présupposé selon lequel une expertise d'enseignement est suffisante pour conseiller et former les EN. Outre le constat que cette expertise n'est pas garante en soi de la qualité ou de l'efficacité du tutorat dispensé, il apparaît également que la capacité des TU à en faire un « instrument de formation » adressé aux EN en situation d'entretien post-leçon n'est ni facile, ni systématique.

2. La prédominance de l'expérience d'enseignant sur les modalités du tutorat

Le « bilan » de fin de séance prétexte à controverse entre le formateur universitaire et le tuteur sur la posture de formateur d'enseignants

Dans les dernières minutes de l'entretien de visite conseil réalisé le 12 décembre 2006, les remarques du FU se sont portées sur le « bilan » de fin leçon réalisé par l'EN. Le FU a considéré que les modalités de ce bilan ne permettaient pas d'en faire un moment d'évaluation de l'activité des élèves à part entière. À ce propos, l'EN a évoqué des préoccupations concurrentes l'empêchant d'approfondir ce moment de la leçon.

Extrait 1, Unité 7 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

FU : et pour finir, après là j'arrête ! *[Rires]*, c'est le bilan. Tu vois il y a des bilans, des retours et des régulations que tu fais pendant mais le bilan de fin de séance est vraiment très succinct quoi ! *[Rires]* Si tu veux après le stretching (...) Bon ou alors que tu pourrais parler pendant (...)

EN : oui bon déjà c'est une question de temps, j'étais un peu à la bourre (...)

FU : pas forcément !

EN : j'avais fait les échauffements et je (...)

FU : tu as le temps ! Tu arrêtes à moins vingt donc tu as dix bonnes minutes et pendant le stretching tu peux faire un certain nombre de remarques.

[L'EN est en désaccord et regarde intensivement son tuteur]

EN : il faut absolument que j'ouvre le vestiaire à moins dix mais c'est vrai que de toutes façons je ne fais pas de bilan de fin de séance très poussé quoi !

FU : là, sans pousser trop le bilan de séance, deux ou trois slogans tu vois : « vous aujourd'hui », « un certain nombre d'entre vous » ou alors tu peux les pointer. Il n'y a pas de tabous avec ça : « le pied d'appel ce n'est pas réglé », « vous piétinez et après évidemment vous vous écrasez parce que ... », « vous en revanche, toi et toi le pied d'appel c'est à peu près calé, d'ailleurs qu'est-ce que vous avez fait » (...) Bon tu peux les faire parler en même temps : « par contre pour vous le problème c'est qu'entre les haies vous n'arrivez pas à conserver suffisamment de vitesse pour garder le même pied d'appel et donc du coup en perdant progressivement de la vitesse vous piétinez » et donc « avec vous on va travailler plutôt là-dessus la prochaine fois » et enfin « Sidhamed et Bastien vous devez travailler plutôt sur le rôle des bras » (...) Voilà deux ou trois flashes tu vois ? Peut être pas plus long que ce que je viens de faire, enfin tu ne perds pas énormément de temps et tu ouvres toi aussi des chantiers avec tes élèves. Donc là, en l'occurrence, tu leur donnes à voir ce que tu vas travailler avec eux dans l'avenir quoi !

EN : d'accord [*Courte pause*]

FU : (...) hum, non je ne sais pas ? [*Le FU s'adresse au TU et sollicite son point de vue*]

L'échange avec l'EN a porté sur la problématique de l'évaluation. Sur ce point, le FU a constaté que ce dernier adressait des remarques ponctuelles aux élèves tout au long de la séance mais réalisait un bilan final assez superficiel (*il y a des bilans, des retours et des régulations que tu fais pendant mais le bilan de fin de séance est vraiment très succinct*). À cette occasion, l'EN a rendu compte au FU de ses motifs d'agir à ce moment-là de la leçon, liés à sa difficulté à gérer le temps (*c'est une question de temps, j'étais un peu à la bourre*) et à des contraintes d'organisation matérielle (*Il faut absolument que j'ouvre le vestiaire à moins dix*) qui ne lui permettaient pas de faire autrement (*de toutes façons*). En outre, quelque peu étonné par la remarque du FU, l'EN a « pris à témoin » son TU qui est resté silencieux. Face à l'absence d'implication du TU dans l'échange, le FU a étayé seul l'EN sur des modalités d'organisation différentes (*Tu arrêtes à moins vingt donc tu as dix bonnes minutes*) qui lui permettraient de réaliser des actions alternatives (*pendant le stretching tu peux faire un certain nombre de remarques ; tu peux les faire parler en même temps ; deux ou trois slogans ; deux ou trois flashes pas plus long*) tout en conciliant le bilan et les contraintes temporelles de fin de leçon (*enfin tu ne perds pas énormément de*

temps). Par ailleurs, le FU a rappelé l'importance d'un apport structuré d'informations pour aider les élèves à se situer dans leurs apprentissages actuels et à venir (*tu ouvres toi aussi des chantiers avec tes élèves ; tu leur donnes à voir ce que tu vas travailler avec eux dans l'avenir*). Toutefois, l'accord de circonstance obtenu auprès de l'EN (*je ne fais pas de bilan de fin de séance très poussé ; D'accord*) a conduit le FU à solliciter le point de vue du TU.

Extrait 2, Unité 7 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

TU : moi je sais que j'ai des difficultés aussi à la mettre en place quoi !

FU : *[Rires]*

TU : non mais c'est sérieux !

FU : tu es trop modeste ! *[Rires]*

TU : non, non (...) Je n'arrive pas toujours à accorder du temps à cette partie-là. L'échauffement non, les étirements oui, mais le retour sur ce qui vient d'être fait (...) Parce qu'au niveau de la maîtrise du temps je suis assez souvent à la bourre et puis que les élèves une fois que c'est fini ça y est, ils sont partis sur autre chose, ils ont leur douche ou leur sac et ils sont partis sur l'autre cours quoi !

FU : oui.

TU : enfin, moi je fais le pari, mais je ne sais pas s'il est juste ou pas, je préfère garder dix minutes d'activité que dix minutes de bilan parce que cela prend du temps, tu as toujours des trucs à régler comme de récupérer le matériel, penser à ceci ou à cela. Donc il faut y consacrer cinq à dix minutes et en natation par exemple moi je préférerais qu'ils sortent tous à midi pile de l'eau et qu'ils filent dans les vestiaires plutôt que de les faire sortir cinq minutes avant. Mais c'est voilà (...)

FU : j'allais te dire que moi la question que je pose ce n'est pas tellement sur « en soi » le geste académique qui consiste à faire le bilan. Ce n'est pas tant là-dessus que sur ce que cela comporte du point de vue de la réorganisation de son activité d'observation (...)

TU : oui, oui !

FU : en sachant qu'il va devoir exploiter cela dans une ou deux *[années]* (...)

TU : oui, oui pour cela je suis d'accord avec toi. C'est pour cela que (...) Enfin on a mis le doigt là-dessus lors de la réunion de rentrée *[IUFM]*, quand on est dans une situation où je viens voir l'enseignant CL *[l'EN]* et qu'il vient me voir, moi l'enseignant XL *[le TU]* on parle du métier, on parle de ce que l'on fait. Donc moi

je ne peux pas être dans la situation où je lui dis « de faire un bilan », comme tu l'as dit là maintenant. Ce que tu dis c'est effectivement très riche et peut-être très riche pour lui, pour la mise en perspective des élèves. Mais moi, je ne le fais pas, donc « fais le bilan » mais moi je ne le fais pas, tu vois c'est (...)

FU : ah oui c'est (...)

TU : je suis en porte-à-faux, je ne peux pas dire « fais cela » alors que moi je ne le fais pas. Surtout que s'il ne venait pas me voir et qu'on ne partageait pas une classe ce serait facile de lui dire cela, mais on partage une classe et ce sont des moments qu'il n'a pas vus. Donc, je suis embêté pour lui dire cela !

FU : non mais en même temps (...)

TU : mais cela ne veut pas dire que je ne l'ai pas fait à un moment donné. Cela veut dire que je le fais de temps en temps. C'est toujours pareil, cela fait partie des éléments que j'ai dans ma sacoche et que je sors ou pas mais je les ai. Peut être que lui ne les a pas et doit les construire (...)

De manière inattendue, compte tenu de la véritable activité de formateur réalisée par le TU tout au long de l'entretien de visite conseil (Unités 14, 15 et 16), celui-ci a poursuivi l'échange en évoquant l'intérêt relatif qu'il accordait au bilan de fin de séance pour son propre enseignement. L'extrait rend compte de la similitude des arguments avancés (*ils [les élèves] ont leur douche ou leur sac et ils sont partis sur l'autre cours ; tu as toujours des trucs à régler (...)*) et des difficultés rapportées par le TU avec ceux précédemment évoqués par l'EN (*j'ai des difficultés aussi à la mettre en place ; Je n'arrive pas toujours à accorder du temps à cette partie-là ...*). Toutefois, l'expertise du TU est apparue dans l'évocation de sa capacité à juger de la pertinence de faire ou de ne pas faire un bilan de fin de leçon (*je le fais de temps en temps ; cela fait partie des éléments que j'ai dans ma sacoche et que je sors ou pas mais je les ai*) en fonction de choix pédagogiques ponctuels (*je préfère garder dix minutes d'activité que dix minutes de bilan*) et de la contingence des situations d'enseignement (*en natation par exemple*).

Par ailleurs, l'extrait met en évidence que les modalités du tutorat en co-enseignement (*on partage une classe*) réalisé jusqu'à ce moment-là de l'année (décembre) n'ont pas conduit le TU à réaliser cette action de métier en présence de l'EN, ni en tant qu'enseignant, ni en temps que formateur d'enseignants (*et ce sont des moments qu'il n'a pas vus*). Sur ce point, le dilemme évoqué par celui-ci (*Je suis en porte-à-faux je ne peux pas dire « fais*

cela alors que moi je ne le fais pas ») a caractérisé une conception de son action de formation fondamentalement ancrée sur sa « pratique » experte actuelle. Dans ce contexte, ce que l'EN a pu observer dans son enseignement lorsqu'ils partageaient une classe a constitué la ressource principale pour tenir conseil sur le mode du compagnonnage (« fais comme moi »). La présence du FU dans la situation de formation est apparue de ce fait importante à trois titres. D'abord, celui-ci a reformulé « l'objet de formation » sur lequel il souhaitait ancrer l'étayage de l'activité de l'EN, centré autour de la capacité de ce dernier à exploiter des observations de l'activité des élèves pour produire des évaluations à leur intention (*la réorganisation de son activité d'observation ; pas tellement en soi le geste académique qui consiste à faire le bilan*). Ensuite, le FU a mis en perspective l'apport des conseils adressés à l'EN dans son développement professionnel proche (*il va devoir exploiter cela dans une ou deux [années]*). Sur ce point, le TU s'est accordé avec le FU sur la nécessité pour l'EN d'apprendre à faire un bilan de fin de leçon (*Ce que tu dis (...) peut-être très riche pour lui, pour la mise en perspective des élèves ; [ces éléments] lui ne les a pas et doit les construire*). Et c'est à ce sujet qu'enfin le FU a joué un rôle central dans la dynamique de la formation de terrain en incitant le TU à élargir l'éventail des expériences d'enseignement potentiellement utilisables pour conseiller l'EN. La nécessité pour le TU de sortir d'une forme de conseil fondée uniquement sur sa propre pratique comme « modèle » a émergé au cours de l'échange de formation. De la même manière, le TU a envisagé d'avoir recours à des actions professionnelles relevant d'une activité passée (*cela fait partie des éléments que j'ai dans ma sacoche*) ou ponctuelle (*je le fais de temps en temps*), plus proches des besoins de l'EN que sa propre activité experte actuelle (*Ce que tu dis c'est effectivement très riche (...) pour lui*). La fin de l'entretien a conduit le FU à poursuivre l'échange en attirant l'attention du TU sur la posture à adopter pour aider l'EN dans ses apprentissages professionnels.

Extrait 3, Unité 7 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

FU : ce que tu dis là est extrêmement intéressant parce que cela montre qu'il y a des moments où tu travailles avec l'EN en donnant à voir ce que tu es et ce que tu fais en tant que prof. Et, en même temps, tu peux envisager qu'il y ait d'autres façons de faire et que toi-même tu fais d'ailleurs à certains moments (...)

TU : ou que je ne fais pas et d'ailleurs s'il bossait avec toi il ferait autre chose encore !

FU : (...) Qui, à un moment donné, peuvent être envisagés et envisageables pour lui tu vois ? Comme des moments de préparation, quitte à s'en départir ! Bon on se départit des préparations à un moment donné mais bon, tu vois ?

TU : oui, oui.

FU : on se départit de tout un tas de choses mais par moments on peut y revenir : « tiens je vais préparer aujourd'hui un peu plus le [bilan], le détailler pour telle raison ». Du coup, cela a plutôt cette coloration-là ce que je suis en train de dire, même si je partage ta (...)

TU : oui, oui (...)

[Quelques minutes de flottement]

Le FU a rappelé l'existence d'autant de « styles d'enseignement » que de professionnels (*il y a des moments où tu travailles avec l'EN en donnant à voir ce que tu es et ce que tu fais en tant que prof*) mais la nécessité de tenir conseil et former l'EN à partir d'un champ de possibles (*qui peuvent être envisagés et envisageables pour lui*) non circonscrit au seul empan expérientiel du TU (*en même temps, tu peux envisager qu'il y ait d'autres façons de faire et que toi-même tu fais d'ailleurs à certains moments*). Ce dernier s'est accordé avec le FU sur ce point (*Ou que je ne fais pas et d'ailleurs ; s'il bossait avec toi il ferait autre chose encore*). S'appuyant sur un constat généralement partagé par la plupart des formateurs de terrain à propos des fiches de préparation de séance (*Comme des moments de préparation quitte à s'en départir*) reconnues comme nécessaires à la mise en œuvre des situations proposées aux élèves par les débutants en début d'année, le FU a suggéré au TU de revenir ultérieurement sur cet « objet d'enseignement » afin de co-construire la signification de son usage avec l'EN (*le détailler pour telle raison*) au cours d'un moment de formation ultérieur (*par moment on peut y revenir : tiens je vais préparer aujourd'hui un peu plus le [bilan]*).

Cet extrait nous semble illustrer la difficulté rencontrée par le TU dans la transition entre son métier d'enseignant et son métier de formateur d'enseignants. Dans une perspective historico-culturelle, ce problème se rapporte au changement de statut de l'expérience vécue par le TU pour en faire un « instrument psychologique » susceptible de transformer son propre comportement en un « instrument technique » de formation adressé à l'EN. Le basculement opéré à la fin de cet entretien de visite conseil montre que la plupart du temps les conseils adressés au stagiaire correspondent aux préoccupations

actuelles de cet enseignant expert et à ses ressources du moment. En outre, les mobiles qui animent le TU dans ses interactions de formation en co-enseignement rendent compte d'une confusion dans « l'objet » de son activité, celui-ci étant davantage orienté vers l'apprentissage des élèves que vers l'apprentissage « générique » du métier par l'EN. Enfin, la « controverse professionnelle » inhérente à l'absence de bilan dans l'activité d'enseignement de l'EN a engendré l'évocation d'une pluralité d'actions professionnelles propres au « genre » enseignant. Le fait que le conseil du FU relatif au geste « académique » qui consiste à faire un bilan en fin de leçon ait été détourné par ce dernier pour inciter l'EN à affiner et exploiter ses observations en cours de classe pour en faire quelque chose en termes d'évaluation des difficultés des élèves, suggère que le « genre » n'est pas figé. Plus précisément, telle ou telle règle de métier recouvre des significations différentes dans l'activité d'un novice et répond à des préoccupations propres à son expérience limitée du travail. Ces résultats suggèrent ainsi l'existence de ressources intermédiaires dans l'exercice du métier et se rapprochant de ce que Frédéric Saujat (2004) nomme le « genre débutant ».

3. La poursuite de la controverse sur « le bilan comme objet de formation » au cours du RDD au collectif

En fin d'année scolaire, le problème du « bilan » comme objet de formation de l'EN a été de nouveau abordé par les formateurs de terrain lors du RDD au collectif qui s'est tenu le 7 mai 2007. Après avoir visionné plusieurs extraits audio-vidéo, ces derniers ont échangé avec le TU à propos d'un bilan particulièrement « *remarquable* » (comme action de formation de l'EN compte tenu de sa durée et son contenu) réalisé par ce dernier à la fin d'une leçon en escalade menée en co-intervention (19 janvier 2007). Sur ce point, un formateur I.U.F.M. en E.P.S, par ailleurs spécialiste en escalade (DS) et qui avait assisté à cette leçon aux côtés de la CH, a interrogé le TU sur le rapport éventuel entre ce bilan et la « controverse » survenue pendant la visite conseil quelques mois auparavant.



Illustration 23 : Le bilan de fin de séance réalisée par le TU en présence de l'EN (à gauche dans la seconde vignette)

Extrait 1, Unité 1 du RDD au collectif (7 mai 2007 concernant la dyade A)

DS : il y a un élément que l'on n'a pas abordé mais qui est pour moi très fort, c'est la question du bilan. C'est-à-dire que si l'on reprend l'historique lors de la visite conseil SB [le FU] parle du bilan et dit à l'EN que « ce n'est pas bien de ne pas en faire » (...). Toi [s'adresse au TU] tu intervies et tu dis « moi je ne fais pas de bilan » ou « très peu souvent ». On revient avec la CH en escalade, on pointe un certain nombre de choses et à la fin de la séance qu'est-ce que tu fais ? Toi qui ne fais jamais de bilan, il y a l'EN et là tu fais un bilan ! Tu réunis tous les élèves et (...) Tu ne t'en souviens pas de ça ?

TU : oui.

DS : tu réunis les élèves et tu leur dis « bon aujourd'hui vous avez vu ça et ça ; il s'est posé comme problèmes ça et ça, donc par rapport au *relais* souvent vous venez et vous vous *vachez* sur l'anneau où vous passez la corde, ce qui pose problème. Non, on se *vache* sur le point le plus haut » et là tu étayes à la fois les élèves et tu étayes l'EN ! Alors toi qui ne fais jamais de bilan, là tu fais une action de formation envers l'EN, tu lui montres comment on fait un bilan, ce qu'est un bilan, etc.

TU : oui, oui là maintenant que tu m'en parles oui c'est un bilan mais c'est vrai que c'est un truc que je fais très peu quoi !

MS : là il était pour les élèves ou bien il était pour l'EN ?

TU : ou pour la caméra, je n'en sais rien ! [Rires collectifs]

CH : alors qu'au moment de l'ACS que je fais avec toi en présence de JDN et (...) au moment de l'entretien de visite conseil, vous êtes en désaccord avec SB [*le FU*] et vous échangez à propos du bilan. JDN demande ensuite à l'EN « *ce moment tu t'en souviens ? Ça t'a apporté quelque chose ? Sur l'impact du bilan ?* » et l'EN répond « *non, non et bien c'est tellement à mille lieues des questions que je suis en train de me poser que (...)* ». Donc sur le coup et bien la controverse entre toi et le FU lui est passée au-dessus. Par contre, le bilan que toi tu fais en escalade ça l'a marqué ! Il nous dit que « *c'était vachement intéressant, et ce que j'aime bien chez mon TU c'est de pouvoir observer comment il met en route la séance et comment il la clôture* ».

DS : on n'a pas assez documenté ça [*s'adresse à la CH*]. Ce moment quand je l'ai vu bon je me suis dit « bon ok, il fait un bilan » mais je n'avais pas eu connaissance de l'historique avant, de la visite conseil (...) mais là en voyant l'escalade ça m'est revenu.

CH : alors comment tu réagis à ce que l'on te dit là ?

TU : et bien effectivement non mais là je me vois de nouveau faire ce bilan en escalade mais il y a des moments, des séances, des classes, des activités et ce n'est pas quelque chose qui est systématique. Ce n'est pas quelque chose qui m'organise systématiquement quoi !

CH : ça c'est la réponse que tu me donnes mot pour mot dans l'ACS en escalade (...) mais là tu parles de faire ou pas un bilan en tant qu'enseignant ! Mais en tant que formateur, montrer à l'EN l'importance du bilan, là comme action de formation alors ? Parce que là tu te positionnes par rapport aux circonstances, au contexte (...)

TU : non mais il y a plusieurs bilans (...) Le bilan qui me permet de rebondir sur ma séance prochaine, c'est-à-dire le bilan personnel que je fais pour préparer la séance suivante, il est important, clair, massif, on peut en discuter [*avec l'EN*] bon ! Il n'y a pas photo ! On en discute avec l'EN et j'enfonce le clou avec lui. Euh (...) les trois ou cinq minutes que j'accorde à la fin avec ma classe pour faire le bilan [de fin de séance] ce n'est pas quelque chose qui (...) Enfin, quand je réunis mes élèves à la fin et que je leur dis « on a fait ça et ça, il manque ça et la semaine prochaine on fera ça » et bien moi, la plupart du temps au lieu de parler pendant cinq minutes et bien je préfère qu'ils pratiquent cinq minutes de plus. Entre le moment où je finis de parler et le moment où je les retrouve il se passe une semaine. Pendant cette

semaine ils vont vivre plein d'autres choses et je ne suis certain qu'en les retrouvant (...) Après si je commence par « vous vous souvenez, la dernière fois on a dit ceci et cela » alors ça oui ça me permet de démarrer ma séance, d'accord ? On démarre la séance et je les remets en route mais les cinq minutes de bilan à la fin (...) Bon ça peut être intéressant pour valoriser des conduites d'élèves ou leur permettre de voir qu'en début de séance ils n'y arrivaient pas mais à la fin oui. Mais si lorsqu'ils sont en train de travailler je viens et je leur dis « tu vois ça » et bien je n'ai pas besoin de faire un bilan général après et puis je suis souvent à la bourre et je veux que les élèves pratiquent le plus possible !

DS : attends ça c'est l'enseignant !

CH : c'est l'enseignant qui parle mais là, le formateur ?

DS : le formateur oui ?

CH : tu donnes le sentiment que l'objet « bilan » c'est ok en tant qu'enseignant mais que tu ne t'en saisis pas comme « objet de formation » de l'EN pour qu'il prenne en considération ce temps fort de la séance, à contextualiser bien évidemment (...)

TU : non mais je ne peux pas dire à l'EN de faire un bilan parce que c'est hyper important si quand il vient me voir je n'en fais pas !

CH : et pourquoi ?

TU : parce que je ne peux pas lui dire « fais » alors que moi je ne fais pas.

CH : mais tu peux lui dire que ton style d'enseignement fait que (...)

TU : oui mais c'est trop facile ça !

DS : mais tu nous as dit que tu le faisais pendant la leçon au lieu de le faire à la fin. Et bien l'EN, lui il ne le fait peut-être jamais donc s'il le fait à la fin et bien c'est déjà une première façon d'intégrer (...)

TU : ce que j'ai dit à l'EN c'est que de renvoyer des informations aux élèves sur ce qu'ils font, donc des bilans, des feedbacks, sur ce qui est bon ou pas, ce qui marche ou pas, de ça on en a parlé. Sur le fait qu'il ne faut pas laisser un élève deux heures sans intervenir, sans aller le voir et faire le point avec lui sur où il en est, ça oui. Mais prendre cinq minutes de fin de cours pour le bilan de fin de séance, ça non, je n'insiste pas là-dessus auprès de l'EN parce que je ne le fais pas !

DS : il n'empêche que cette fois-ci en escalade tu as fait un bilan.

TU : donc ça veut dire que je ne lui en parle pas, mais que je lui montre, là il le vit. Il le vit donc ça va lui rester.

DS : ceci étant dit peut-être alors que ce bilan m'était finalement adressé et pas à l'EN !

TU : peut-être je ne sais plus mais bon en escalade ça arrive souvent. Je me vois faire le point à la fin alors qu'ils sont en train de ranger leurs affaires, alors qu'en natation et en volley c'était très rare.

Le bilan réalisé par le TU en escalade a été considéré par DS (le FU) comme étant une action de formation riche pour l'EN (*Toi qui ne fais jamais de bilan, il y a l'EN et là tu fais un bilan ; (...) tu lui montres ce qu'est un bilan*) bien que surprenante au regard des affirmations répétées de ce dernier sur le caractère exceptionnel d'une telle mise en œuvre (*Ce n'est pas quelque chose qui m'organise systématiquement ; c'est un truc que je fais très peu*). Précisément, la CH et DS se sont efforcés d'accompagner le TU dans l'analyse de sa propre activité (*oui là maintenant que tu m'en parles oui c'est un bilan ; là je me vois de nouveau faire ce bilan en escalade*) et ont pris le parti de l'inciter à distinguer son activité d'enseignant de son activité de formateur (*là tu parles de faire ou pas un bilan en tant qu'enseignant ! (...) c'est l'enseignant qui parle mais là, le formateur ?*). Ce questionnement a eu pour conséquence d'amener le TU à préciser la signification qu'il accordait au concept de « bilan » au regard de son expérience quotidienne avec les élèves et avec l'EN. Les facettes de cette action professionnelle d'évaluation (*informations aux élèves sur ce qu'ils font, donc des bilans, des feedbacks*) pouvant se dérouler d'ailleurs avant et pendant la leçon aussi bien qu'à la fin, ont émergé. Trois distinctions ont été opérées par le TU (*il y a plusieurs bilans*) : (a) « le bilan de l'enseignant » réalisé *a posteriori* de la séance (*Le bilan personnel (...) qui me permet de rebondir sur ma séance prochaine*), (b) « le bilan individuel adressé aux élèves pendant la leçon » (*si lorsqu'ils sont en train de travailler je viens et je leur dis « tu vois ça » et bien je n'ai pas besoin de faire un bilan général après*) et (c) « le bilan collectif et général de fin de séance ». Le bilan de fin de séance ayant été considéré comme inadapté à l'organisation actuelle de son propre travail d'enseignant (*la plupart du temps au lieu de parler pendant cinq minutes et bien je préfère qu'ils pratiquent cinq minutes de plus*), le TU n'a pas formé l'EN à cette action d'évaluation qui n'a pas été considérée par ce dernier comme un « temps fort » dans une leçon. Dans cette dynamique de l'entretien, les CH (la CH et DS) ont mené la

« controverse » assez loin sur ce point (*l'EN, lui il ne le fait peut-être jamais donc s'il le fait à la fin et bien c'est déjà une première façon d'intégrer ...*) à laquelle le TU a pris part pleinement (*prendre cinq minutes de fin de cours pour le bilan de fin de séance, ça non, je n'insiste pas là-dessus auprès de l'EN*). En défendant un tutorat de type « compagnonnage » lors des situations de co-enseignement avec l'EN, le TU a tenu un rôle de guide à imiter et a repris le principe du « dis-moi, montre-moi » (*je lui montre, là il le vit*). Par ailleurs, ce principe a été adopté par l'EN qui s'est contenté de « se caler » dans les stratégies d'enseignement qui lui avaient été préconisées ou montrées dans ces circonstances (*ce que j'aime bien chez mon TU c'est de pouvoir observer comment il met en route la séance et comment il la clôture*). À ce propos, les CH (la CH et DS) ont considéré que si les informations fournies par le TU aux élèves pendant la leçon rendaient superflu un bilan de fin de leçon, celles fournies par l'EN le rendaient au contraire nécessaire.

Sans pouvoir affirmer avec certitude que la « controverse » avec le FU, qui a eu lieu pendant l'entretien de visite conseil, n'a eu aucun effet sur l'activité de formation du TU, il apparaît toutefois que ce dernier a défendu un point de vue en tout similaire à celui tenu lors de la visite conseil. La seule indication pouvant documenter un changement de l'activité de formation du TU a été la réalisation d'un bilan à la fin d'une leçon d'escalade en présence de l'EN et des CH. C'est sur la base de cette indication que les CH ont procédé dans l'entretien à un questionnement à propos de l'utilité d'un bilan de fin de leçon du fait que le TU ait opéré [réalisé un bilan] d'une façon pourtant considérée par lui comme exceptionnelle dans son propre enseignement. L'argumentation du TU a cependant permis de comprendre que ce qui en escalade n'est pas surprenant, est en revanche impossible dans d'autres contextes (*non mais là je me vois de nouveau faire ce bilan en escalade mais il y a des séances, des classes, des activités et ce (...) n'est pas quelque chose qui m'organise systématiquement quoi !*) où le bilan suppose une perte de temps non compensée par un meilleur impact sur les élèves lors de la leçon suivante. Ces affirmations permettent de douter d'un « adressage significatif » de son activité au cours de la leçon aux CH et à l'EN à propos de la question du bilan (*oui là maintenant que tu m'en parles oui c'est un bilan mais c'est vrai que c'est un truc que je fais très peu*), malgré les tentatives de liaison opérées par les CH (la CH et DS) avec la « controverse » vécue lors de la visite conseil. Reste en revanche le fait que le bilan réalisé par le TU a constitué une ressource pour l'EN (*le bilan que toi tu fais en escalade ça l'a marqué*), alors qu'il n'avait pas retiré

de bénéfice tangible de la « controverse » entre son TU et le FU sur cette question lors de la visite conseil.

L'échange s'est prolongé et a été marqué par l'intervention de MS, un tuteur expert en E.P.S, à propos de la « posture de formateur d'enseignants » sur l'apprentissage de cette action de métier.

Extrait 2, Unité 1 du RDD au collectif (7 mai 2007 concernant la dyade A)

MS : et bien moi contrairement à XAV [*le TU*], je ne peux pas me passer d'un bilan.

CH : alors est-ce que tu te saisis de « l'objet bilan » en tant que formateur que tu le fasses ou pas en tant qu'enseignant ?

MS : mais bien entendu. Et que je ne le fasse pas je ne me pose pas la question, je le fais ! Mais moi je n'ai pas le même type de cohérence que XAV [*le TU*] quoi ! Je le fais parce qu'il me semble que ça a une utilité. Donc cette utilité, c'est de faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils ont appris, ou sur l'organisation ou (...) Peu importe le contenu du bilan (...) Il me semble que c'est un point d'autant plus important chez les collégiens. Et donc oui, à un moment donné comme c'est important pour moi ça devient un objet à questionner : pourquoi, comment ! Et j'ai envie que l'EN s'approprie aussi ce moment important et donc on va essayer de le construire ensemble quoi ! Bon, peut-être effectivement que ce ne sera pas « le bilan de fin de séance » mais davantage des bilans ponctuels à certains moments sur des groupes d'élèves surtout si on fait de la différenciation pédagogique et qu'un bilan final ne concernerait pas tout le monde. Voilà.

CH : je reviens encore sur la visite conseil. SB [*le FU*] revient sur le bilan fait par l'EN, sur un muret, et en même temps il fait s'étirer les élèves. Bon, il déambule tout en faisant un pseudo bilan et sur ça SB [*le FU*] le reprend. C'est d'autant plus intéressant que CAT [*la TU de la dyade B*] porte sa formation sur un bilan parce que son EN le fait tout en se laçant les chaussures ! Et elle dit que le bilan « ce n'est pas seulement récapituler ou annoncer ce qui est à venir mais c'est aussi une posture, une gestion du temps appropriée ». Alors, elle ne s'en saisit pas pour une question de style parce qu'elle aussi avoue que parfois elle ne fait pas de bilan mais pour elle c'est important afin que l'EN comprenne ce qu'il faut ou ne faut pas faire

dans cette situation-là. C'est un moment à part entière d'apprentissage pour les élèves et à ce titre-là, elle l'arrête et porte le questionnement là-dessus.

MS : et bien oui dans la séance il y a des moments quoi ! Il y a l'accueil et puis il y a la fin. Alors est-ce que l'on veut le marquer ou pas ? Chez les collégiens c'est aussi un moment de retour au calme, où on fait baisser un petit peu le bruit de certains et on se recentre. Voilà ça marque la fin du cours. Il y a des registres divers qui permettent de valoriser ce bilan ou pas et peut-être qu'au Lycée c'est moins nécessaire (...)

TU : ou surtout quand tu as pu dire ce que tu avais à dire pendant le cours !

MS : voilà oui

TU : donc tu fais dérouler la séance jusqu'à la fin et tu ne ressens pas le besoin de faire de nouveau le point puisqu'il a été fait avec les élèves concernés. Donc à la fin voilà, hop on range le matériel.

MS : oui je le fais moins systématiquement c'est vrai mais il y a toujours une forme de bilan !

L'échange de points de vue entre MS et le TU sur le principe de faire ou de ne pas faire « de bilan de fin séance », a mis en évidence l'indexicalité de cette action. Cette controverse renforce l'idée selon laquelle la formation des EN ne peut se limiter à l'apprentissage de « gestes académiques » en soi (*Il y a des registres divers qui permettent de valoriser ce bilan ou pas*). Par ailleurs l'analyse des données permet de poser quelques constats sur les modalités opératoires et les enjeux professionnels et de formation liés au « bilan ». Premièrement, les données montrent que la réélaboration de l'action professionnelle du « bilan » de fin de leçon a été impulsée non seulement par la « controverse » professionnelle entre le TU et le FU lors de la visite conseil, mais aussi entre le TU et la CH, DS et MS lors du retour des données au collectif. L'analyse des données relatives à ce RDD a révélé en effet (a) les circonstances dans lesquelles il est souhaitable de réaliser un bilan (*d'autant plus avec des collégiens ; pendant les temps non exploités où les élèves sont en attente, se lacent les chaussures...*) ou pas (*lorsqu'on a déjà tout dit pendant le cours*), (b) les registres ou modalités opératoires (*mais davantage des bilans ponctuels à certains moments sur des groupes d'élèves*) permettant de l'adapter aux contextes de classe (*surtout si on fait de la différenciation pédagogique et qu'un bilan final ne concernerait pas tout le monde*), (c) les buts poursuivis (*faire verbaliser les élèves ;*

susciter un retour au calme ; faire baisser le bruit ; marquer un moment dans la leçon) et (d) les mobiles animant les enseignants qui le réalisent (*je ne peux pas me passer d'un bilan*) ainsi que les formateurs qu'ils deviennent par la suite (*comme c'est important pour moi ça devient un objet à questionner ; Et j'ai envie que l'EN s'approprie aussi ce moment important*). Deuxièmement, au-delà de la plus-value de l'observation du TU pour l'EN (qui a appris du TU à faire un bilan de fin de leçon en escalade, alors que l'action professionnelle elle-même a été exclue par le TU lors des leçons et des échanges de formation successifs à d'autres leçons, dans d'autres activités), une forme de controverse a été posée autour de l'idée selon laquelle l'activité du formateur de terrain dépasse ce qu'il peut donner à voir de sa propre pratique au novice (*elle aussi avoue que parfois elle ne fait pas de bilan mais pour elle c'est important afin que l'EN comprenne ...*).

Du point de vue de l'EN, l'hypothèse que ces données permettent de poser tient au fait que pour être capable de signifier ce qu'est « faire un bilan » (au même titre que « faire l'appel » ou toute autre action professionnelle) il est nécessaire (a) d'apprendre d'abord le concept de « bilan » (ou « d'appel ») ainsi que les modalités opératoires de sa réalisation puis (b) de le mettre en rapport avec différentes expériences vécues dans différents contextes d'exercice du métier ou de formation afin de reconsidérer sa perception des événements et des circonstances auxquels il peut être associé. Dans le prolongement de l'idée Vygotskienne selon laquelle tout développement suppose un « auto-mouvement » suscité par un « pilotage externe », le développement de la signification du concept « de bilan » ne peut être envisagé indépendamment de son « appropriation » en formation par l'EN puis de sa « subjectivation » au cours de l'expérience de travail avec les élèves et enfin, de son « externalisation/objectivation » dans d'autres circonstances professionnelles. Précisément, cette « alternance » ne va pas de soi et nécessite un suivi « historique » de la formation de terrain. On retrouve également la conception de l'apprentissage par l'imitation proposée par Yves Clot (2008) et conçue comme un mouvement d'appropriation qui transpose le geste de l'autre dans l'activité du sujet, d'abord par une instrumentalisation de soi-même (le sujet disparaît au profit du collectif), puis par une instrumentalisation du modèle appris (appliqué à soi-même) pour agir dans le monde. Cette deuxième étape n'a été engagée chez l'EN que lorsqu'il a pu contextualiser la réalisation des actions professionnelles qui lui ont été conseillées (faire des groupes en course de haies ou faire l'appel en escalade) en les transformant au passage.

Les résultats présentés permettent de considérer que les occasions qui ont permis au TU d'entrer en « controverse » avec d'autres professionnels sur une action de métier, l'ont conduit à relativiser l'exclusivité de sa façon de faire pour tenir conseil malgré des échanges au cours desquels sa position était minoritaire. La résistance manifestée par ce dernier pour faire du « bilan » un objet de formation indépendant de ses propres manières d'enseigner pointe néanmoins les limites du « collectif » mobilisé pour ce RDD. Ce constat nous conduit en outre à souligner l'importance de la systématisation des situations de supervision en triade dans la formation professionnelle initiale des EN pour éviter que ces derniers ne s'enferment dans des façons de faire observées chez l'expert, largement inadaptées à leurs connaissances et compétences professionnelles du moment.

Seconde étude de cas

Les résultats présentés correspondent au recueil des matériaux effectué au cours de l'année 2006-2007. Ils concernent la dyade A en Education Physique et Sportive, ainsi que le dispositif d'autoconfrontation croisée (ACC) du tuteur de cette dyade (TU-A) avec la tutrice de la dyade B (TU-B). Cette ACC a été réalisée dans une salle multimédia de l'I.U.F.M. Célestin Freinet-Académie de Nice en présence de la CH et de DS (formateur I.U.F.M en E.P.S, spécialiste en escalade).

La présentation des résultats est organisée en trois sections :

La première section concerne les autoconfrontations simples (ACS) du TU et de l'EN de la dyade A qui ont été réalisées après la visite conseil du 12 décembre 2006. Les données présentées rendent compte d'un dilemme vécu par le TU-A pendant l'observation des leçons de l'EN, après que celui-ci ait constaté que ses conseils n'étaient pas suivis d'effets. Ces résultats documentent les difficultés du TU-A à mobiliser son expérience d'enseignement et ses propres préoccupations afin d'ajuster ses conseils aux préoccupations de l'EN.

La seconde section se rapporte au dispositif d'ACC au cours duquel le dilemme du TU-A a été évoqué. Les données analysées illustrent la divergence de point de vue des deux tuteurs à propos des modalités de l'observation de l'activité d'enseignement des EN et permettent d'apprécier le double intérêt transformatif et épistémique du dispositif d'ACC eu égard à la réélaboration collective de l'activité de formation de terrain suscitée.

La troisième section renseigne une tentative locale de re-normalisation collective des tâches du tutorat.

La mobilisation de l'expérience d'enseignement des tuteurs (TU) en situation d'observation des leçons des enseignants novices : enjeux d'un travail collectif de réélaboration du métier de formateur de terrain

1. Intervenir pendant l'observation ou « laisser faire »

Au cours d'un entretien de visite conseil réalisé en présence du FU, du TU et de l'EN²⁷, la présentation du travail à la classe ainsi que l'aménagement des tâches prescrites aux élèves ont été jugés largement inadaptés aux difficultés de ces derniers en course de haies. Ce constat a conduit le FU et le TU à rendre compte conjointement à l'EN de la nécessité d'améliorer son observation de l'activité des élèves pour mettre en œuvre progressivement un apprentissage plus différencié et une évaluation plus efficace. Lors de l'ACS du TU, la CH a sollicité son point de vue sur des pistes susceptibles d'être proposées à l'EN. Le TU a alors évoqué ses tentatives antérieures qui jusqu'alors étaient demeurées inefficaces.



Illustration 24 : Une position de l'enseignant novice (à gauche dans la troisième vignette) et un aménagement de la tâche largement inadaptés (ensemble 1, dyade A).

Unité 26 de l'ACS CH/TU (12 décembre 2006)

CH : alors comment lui proposer d'expliquer autrement aux élèves? Comment attirer son attention là-dessus ?

²⁷ Nous renvoyons le lecteur à l'analyse des extraits de cette visite conseil qui sont présentés au chapitre 4.

TU : premièrement, il faut qu'il arrive à identifier ce qui, dans l'activité course de haies, est indispensable à être maîtrisé en priorité (...). Puis, il faut qu'il ait identifié quelles sont les difficultés que rencontrent ses élèves par rapport à ce qu'il a mis en place. À partir de là, c'est plus facile de cibler ses remarques (...). C'est par rapport au fait « d'armer le regard », ce dont on parlait tout à l'heure avec le FU.

CH : tu lui as dit à un moment précis de l'entretien « tu as le nez dans la situation » et effectivement il est dans l'impossibilité d'avoir ce recul. C'est une piste à travailler ?

TU : avec lui je l'ai fait en volley comme systématiquement avec les PLC2. À un moment donné, je leur dis de « prendre une photo de ce qui se passe dans le cours ». Alors, est-ce que moi j'interviens dans son cours ? Moi cela m'est arrivé plusieurs fois d'être là, d'observer, de prendre des notes et puis de voir un truc qui vraiment ne me convient pas ou qui illustre un désaccord ou une discussion que l'on a eus la veille ou avant et d'aller attraper le collègue. Mais quand tu intervien comme ça dans le cours de quelqu'un, ce n'est pas évident quoi ! Je pense qu'il est concentré, en train de penser à plein de choses et si quelqu'un intervient et le sort en disant « regarde » ça peut le perturber (...)

CH : « prends une photo » pour moi c'est opaque, ça laisse sous entendre quoi exactement ?

TU : cela veut dire « sors de ta tête », c'est « regarde ce qui se passe dans ta classe ».

CH : est-ce que tu penses que c'est quelque chose qu'il arrive à faire ?

TU : non et bien non, pas du tout.

CH : donc c'est quelque chose qu'il va falloir travailler avec lui ?

TU : et bien oui. Comme je le disais tout à l'heure, il a le nez dans la situation. Pendant la séance il est pratiquement tout le temps sur les haies au milieu du parcours, il est dedans.

CH : je l'ai bien filmé ça oui.

TU : il est dedans et il se pousse au dernier moment pour laisser passer les deux élèves et il referme la situation en discutant avec eux. Et aucun ne part ou rarement, quand il est en train de discuter.

CH : et oui, c'est lui qui siffle (...)

Au cours de cet échange, le TU a commenté les tâches prescrites aux élèves en course de haies ainsi que la position d'observation de l'EN qui a été jugée inappropriée (*il est pratiquement tout le temps sur les haies au milieu du parcours ; il est dedans ; il se pousse au dernier moment pour laisser passer les deux élèves*) (Illustration 24) et révélatrice du manque de recul de ce dernier (*il a le nez dans la situation*). En effet, cette position ne lui a pas permis d'identifier puis de recueillir des informations pertinentes (*armer le regard*) sur le comportement des élèves (*les difficultés que rencontrent ses élèves*) afin d'aménager la tâche proposée (*par rapport à ce qu'il a mis en place*) tout en ciblant son intervention (*ce qui (...) est indispensable à être maîtrisé en priorité*). Sur ce point, les données montrent qu'au cours du cycle précédent en volley-ball le TU avait déjà signalé à l'EN ce problème sans que celui-ci ne parvienne à le résoudre (*Non et bien non, pas du tout*). L'opérationnalisation concrète des conseils métaphoriques prodigués par le TU (*prendre une photo de ce qui se passe dans le cours ; sors de ta tête ; regarde ce qui se passe dans ta classe*) n'a pas été possible. Alors même que ces actions alternatives avaient été jugées efficaces par le TU auprès d'autres stagiaires (*comme systématiquement avec les PLC2*), elles n'ont pourtant pas permis à cet EN de percevoir autrement l'activité des élèves à partir d'indicateurs précis. Dans de telles circonstances, l'observation répétée (*cela m'est arrivé plusieurs fois d'être là, d'observer, de prendre des notes*) de l'activité inadaptée de l'EN (*voir un truc (...) qui illustre un désaccord ou une discussion que l'on a eus la veille ou avant*) a suscité un inconfort chez le TU (*vraiment ne me convient pas*). Cet inconfort a été accentué par l'absence de ressources qui lui auraient permis de s'y prendre autrement pour « remobiliser » l'EN et s'est accompagné de l'évocation d'un dilemme. Ce dilemme a été associé, d'une part, à sa conviction de l'efficacité d'une intervention dans le « feu de l'action » pendant la situation de classe observée (*est-ce que moi j'interviens dans son cours ? ; aller attraper le collègue ; le sort[ir] en disant « regarde »*) pour aider l'EN au risque de le déstabiliser (*ça peut le perturber ; quand tu intervies comme ça dans le cours de quelqu'un, ce n'est pas évident quoi*) et, d'autre part à sa résignation à « le laisser faire » jusqu'à la visite conseil, alors même que son expertise d'enseignement l'amenait à identifier les conséquences d'une action inefficace (*Il est dedans et il se pousse au dernier moment pour laisser passer les deux élèves et il referme la situation en discutant avec eux*).

Au cours de son ACS réalisée la semaine suivante, l'EN a rendu compte au CH des tentatives de son TU pour « armer son regard » avant la visite conseil (Unité 32). À cette occasion, l'EN a évoqué plusieurs préoccupations qui l'ont empêchées d'agir autrement en

classe (Unité 36). L'extrait suivant documente les difficultés des interactions de formation de terrain à propos d'une action de métier assez complexe et rattachée davantage à des préoccupations d'enseignant chevronné ou expert que d'enseignant novice.

Unité 32 de l'ACS CH/EN (20 décembre 2006)

[Relance de la vidéo]

CH : là ton TU te demande « quand tu les as cadrés tu as fait quoi ». J'ai le sentiment que l'échange que vous avez à ce moment-là, renvoie à votre histoire depuis le début de l'année. Vous avez déjà eu l'occasion de parler de ça ?

EN : oui parce qu'après la première vidéo que l'on a faite en volley avec la même classe, mes élèves de 2nde, quand je parlais il y en avait toujours trois ou quatre qui étaient complètement à côté, qui jouaient à la balle et moi je ne voyais rien. Donc après j'ai cherché à ce que, lorsque je parle, tout le monde m'écoute et c'est pour ça que sur les règles et les consignes je suis très strict maintenant. Quand je donne des consignes je ne veux pas un bruit et après je les laisse libres.

CH : tu dis « au départ je ne voyais rien », c'est ton TU qui t'a amené à voir ça ?

EN : oui, il m'a montré la vidéo et il m'a dit « qu'est ce que tu vois sur ce passage et qui te choque ? » mais même sur la vidéo je n'ai même pas réagi. J'ai fait, « bon et bien là je passe les consignes » parce que dans mon esprit ce n'était pas « de s'occuper des deux ou trois qui traînent ». Lui me dit « non mais regarde là-bas au fond » et effectivement avec une vision périphérique c'est vrai qu'il y en avait deux ou trois qui jouaient et qui ne regardaient même pas ce que je faisais et cela m'a aidé. Après, j'ai décidé de parler sans un bruit.

CH : il t'a donné l'occasion de te rendre compte que tu étais préoccupé par quelque chose ?

EN : voilà, d'autres choses se passent à côté alors que je zappe complètement ! C'est vrai que lorsque l'on est préoccupé par un point, on ne se rend pas compte de ce qui se passe autour. C'est ce qui s'est passé pendant la séance de haies quoi !

Unité 36 de l'ACS CH/EN (20 décembre 2006)

CH : qu'est-ce que tu penses de ce qu'il te dit à ce moment-là ?

EN : et bien c'est vrai que j'étais vraiment fixé sur un point précis et pour moi à la fin de la situation je ne regardais que ça et j'ai zappé tout le reste !

CH : tu as un point précis auquel tu penses ?

EN : c'était le retour de la jambe d'appel, j'étais parti sur ça. Mon objectif était de voir si le retour de la jambe d'appel se faisait bien mais j'ai complètement omis tout ce qu'on m'a dit après quoi ! Le problème du départ, le franchissement, la jambe d'attaque (...) Moi, j'étais vraiment fixé sur un seul point et quand ils m'ont dit [*le FU et le TU*] qu'au niveau des haies il y avait un écart d'espace entre le parcours 1 et 2, tout cela je suis passé au travers. Je ne regardais pas l'arrivée. Ils passent [*les élèves*] et à tel moment oui c'est bon mais au final je ne regardais rien du reste de la séance (...)

CH : au moment où il te dit ça ton TU, ça te percute, ça te laisse indifférent, ça te donne envie de réagir ?

EN : à ce moment-là ? Ça me percute mais je ne sais pas pourquoi en fait (...)

CH : tu ne sais pas pourquoi ?

EN : ça veut dire qu'il attend quelque chose de moi mais sur le moment je n'ai pas trouvé.

Ces deux extraits montrent que les préoccupations de l'EN à cette période de l'année (de septembre à décembre) étaient en rapport avec la prise en main et l'animation de l'activité de la classe (*quand je parlais il y en avait toujours trois ou quatre qui étaient complètement à côté, qui jouaient à la balle et moi je ne voyais rien*). Par ailleurs, l'activité de supervision de l'EN a été limitée à l'observation d'indices portant sur une seule action (*j'étais vraiment fixé sur un point précis ; Mon objectif était de voir si le retour de la jambe d'appel se faisait bien*). De ce fait, un contrôle plus large de l'activité des élèves ne pouvait être envisagé par ce dernier, même à l'appui d'une analyse documentée par la vidéo (*même sur la vidéo je n'ai même pas réagi ; au départ je ne voyais rien*). Précisément, la réorganisation de sa propre activité d'enseignement a nécessité du temps et est restée partielle. Loin de parvenir à prendre des indices plus complets sur l'activité de la classe, l'EN a réussi à régler le problème de supervision des élèves seulement par un encadrement plus autoritaire de ces derniers (*je suis très strict maintenant*) notamment lors des moments de présentation du travail (*après j'ai cherché à ce que lorsque je parle tout le monde m'écoute parler sans un bruit*). Cette activité adaptée à ses principales

préoccupations a constitué une sorte « d'îlot d'efficacité » circonstanciel (Durand, 2000 ; 2003) à partir duquel l'EN a organisé *a minima* l'activité de classe (*après je les laisse libres*). Il n'en reste pas moins que l'activité de supervision de l'EN est restée largement en deçà des attentes du TU (*d'autres choses se passent à côté alors que je zappe complètement ; au final je ne regardais rien du reste de la séance ; tout cela je suis passé au travers*), malgré un étayage assez explicite (*Lui me dit « non mais regarde là-bas au fond » ; il attend quelque chose de moi mais sur le moment je n'ai pas trouvé ; Ça me percute mais je ne sais pas pourquoi en fait*). En revanche, les données montrent que la visite conseil a permis à l'EN de mettre en concurrence ses préoccupations principales (*lorsque l'on est préoccupé par un point, on ne se rend pas compte de ce qui se passe autour*) avec de nouvelles préoccupations (*Le problème du départ, le franchissement, la jambe d'attaque ; au niveau des haies (...) un écart d'espace entre le parcours 1 et 2 ; Je ne regardais pas l'arrivée*).

L'analyse de ces données à un niveau plus général nous renvoie à ce que Frédéric Saujat (2004) décrit des difficultés de formation des EN lorsque les formateurs ne parviennent pas à les aider à *recycler* leurs « pré-occupations en occupations plus efficaces ». On y voit également les limites d'un tutorat centré sur l'apport de solutions formulées en termes d'actions ou d'opérations alternatives à réaliser mais sans une prise en compte fine des « mobiles vitaux » des novices. Cette perspective questionne la façon dont le TU a ou n'a pas mobilisé sa propre expérience d'enseignement et ses propres préoccupations pour ajuster ses conseils à celles de l'EN. Les extraits suivants documentent plus particulièrement une « controverse » survenue à ce propos entre le TU de cette dyade A (TU-A) et la TU de la dyade B (TU-B). Cette « controverse » illustre à la fois le dilemme évoqué par le TU-A et le double intérêt transformatif et épistémique du dispositif d'ACC au regard de l'activité de formation qui y est réélaborée.

2. S'autoriser ou s'interdire d'intervenir lors de l'observation des enseignants novices en situation de travail

Pour la réalisation de cette ACC, la tutrice de la dyade B (TU-B) avait préalablement sélectionné un extrait audio-vidéo d'un entretien post-leçon faisant suite à une leçon de handball réalisée en extérieur. Cette leçon a été vécue comme « éprouvante » par l'EN en raison de plusieurs altercations puis de l'exclusion de plusieurs élèves. Après avoir analysé conjointement les rapports entre ce problème de réduction d'incivilités par l'EN et celui

posé par l'aménagement de la tâche proposée aux élèves, le TU-A a fait part à la TU-B de l'intervention qu'il se serait autorisé dans « le feu de l'action » pour aider l'EN à agir autrement. Dans cette circonstance, la CH et DS (le FU) se sont volontairement attachés à relancer les échanges entre les TU pour susciter une « controverse » à propos des modalités d'observation de l'activité d'enseignement des novices.



Illustration 25 : Le dispositif d'ACC et l'échange des tuteurs à propos du problème de réduction d'incivilités par l'EN et celui posé par l'aménagement de la tâche proposée aux élèves (ensemble 2, dyade B).

Unité 7 de l'ACC du TU-A et TU-B (22 juin 2007)

DS : à quel moment vous vous autorisez l'un et l'autre à aller sur ce registre-là avec l'EN ? (...) Là, j'ai l'impression qu'il y a deux styles différents chez vous !

TU-B : euh (...) Alors pour répondre assez clairement (...) Moi j'essaie en général de ne pas trop intervenir afin de ne pas influencer la démarche pédagogique de l'EN parce qu'il est vrai qu'on peut influencer la pratique de l'autre. En même temps, il faut expliquer pourquoi certaines choses vont marcher et d'autres peut-être pas. Cet aller- retour est difficile à tenir (...)

TU-A : moi, je m'y autorise presque tout le temps (...) Enfin dans un premier temps, c'est de la manière la plus délicate possible, c'est-à-dire que j'attends que l'EN vienne me voir en me disant « là je n'y arrive pas » ou bien lorsque moi je vois quelque chose au cours de mon observation. Par exemple, pendant le cycle gym de CL [l'EN], j'ai assisté au rangement du matériel et donc je voyais bien comment ça se passait. Bon ça a donné lieu juste à des discussions. Maintenant si c'est un collègue qui passe après lui et qui vient me voir ensuite en me faisant la remarque que c'était le chaos, moi je vais voir CL [l'EN] et je le questionne. Si

après ça ne change pas et bien j'interviens. Je lui dis les choses pendant qu'il est en train de faire ou de ranger. Là-dessus je pense être assez direct tu vois ?

TU-B : moi si tu veux ce n'est pas sur le même registre. Là je suis d'accord avec toi et je n'hésiterais pas (...). Par contre c'est plus délicat avec la mise en activité des élèves. Si l'on veut qu'il y ait une certaine liberté pédagogique, on est obligé de laisser les choses se construire d'une certaine manière.

TU-A : oui mais moi je ne la situe pas à cet endroit la liberté pédagogique ! Tu vois à un moment donné CL [l'EN] me dit « je veux mettre ça en place », ok c'est son choix, mais « si tu le mets en place tu sais pourquoi et ce que tu veux obtenir ». Je ne crois pas gâcher sa liberté pédagogique en lui disant qu'il faut mettre des plots là et là et faire passer les élèves derrière sinon ça ne va pas marcher [le TU parle de la stagiaire de la TU-B].

TU-B : non mais c'est ok c'est toujours *a posteriori* !

TU-A : non ce n'est pas *a posteriori*, ça peut se faire pendant ! Bon avec CL [l'EN], on en a discuté de ça. Imaginons que là, tu lui donnes un conseil et que JL [la stagiaire de la TU-B] te réponde « oui, oui la prochaine fois je le fais ». Bon et bien la fois suivante, quand tu y vas et bien il n'y a pas le plot pour « x » raisons. Moi j'y vais pendant l'installation de la situation et je lui dis « on n'avait pas dit qu'il fallait un plot ? ». S'il ou elle me dit, « non on verra après », bon ok (...)

TU-B : non mais attends ça veut dire que tu es dans la situation d'aller le voir ton stagiaire à chaque fois ?

TU-A : il y a des moments où j'étais libre et donc j'allais le voir toutes les semaines mais après ça ne me gêne pas d'intervenir non plus quoi ! Tu vois, je me mets à côté et je lui dis « prend une photo et regarde où sont placés tes élèves là ».

TU-B : non mais là c'est si tu es en co-enseignement !

TU-A : non, non là je ne suis pas en co-enseignement. Là c'est sa classe à lui !

TU-B : (...) je pense que ce registre d'intervention n'est pas toujours faisable en fonction de l'activité dans laquelle tu te trouves.

TU-A : c'est-à-dire que là tu permets au collègue, en direct, de flasher sur quelque chose à laquelle il n'aurait pas pensé ou fait. Tu lui en parles, tu ne le fais pas à sa place, tu lui dis c'est tout. Il le reprend ou pas, il le refait ou pas et même si ça l'a perturbé je pense que c'est quelque chose qui lui reste.

CH : comment s'assurer que le fait que tu le régules dans « le feu de l'action » c'est un acquis en termes de formation ?

TU-A : ah je n'en sais rien moi ! Sauf si je le revois la semaine d'après et qu'il le fait ! Ou bien dans la discussion si on revient dessus.

CH : est-ce que tu as eu des exemples en entretien de formation post-leçon où une action régulée avec toi et selon ton intervention a été rediscutée ensuite ? Tu vois ?

DS : on l'a vu avec toi, avec César par exemple ! CL [l'EN] en ACS explique comment il s'est approprié ensuite ce que signifie « se reposer dans une voie d'escalade ». Donc ça c'est documenté, l'EN l'a rapatrié.

TU-A : [silence, il réfléchit intérieurement] Mais c'est moi qui suis allé le débloquer la deuxième fois [César] (...)

CH : pour évaluer ça je crois nécessaire d'articuler autrement l'entretien post-leçon d'une séance qui a été transformée par le TU suite à son intervention.

Cet extrait montre que les modalités de l'observation de l'activité d'enseignement des EN sont devenues « discutables » dès lors que des choix radicalement opposés sont apparus entre les TU. Dans cet échange, les interventions de DS et de la CH ont consisté à entretenir la « controverse » entre les TU tout en les incitant à distinguer leur activité d'enseignant de leur activité de formateurs d'enseignants. Ces derniers s'y sont engagés ce qui a permis de constater que les besoins de leurs stagiaires respectifs n'avaient que peu d'incidence sur leur « style de tutorat » perçus et décrits en ACC. Plus précisément, la TU-B a dit privilégier une observation discrète (*j'essaie en général de ne pas trop intervenir*) ce qui l'a conduit à conseiller essentiellement lors de moments ponctuels de réflexion post-leçon (*c'est toujours a posteriori*). Elle a évoqué en outre son motif d'agir lié au refus de s'immiscer dans les choix pédagogiques ou didactiques de l'EN (*il est vrai qu'on peut influencer la pratique de l'autre*). L'option de formation a d'ailleurs été précisée (*Si on veut qu'il y ait une certaine liberté pédagogique, on est obligé de laisser les choses se construire d'une certaine manière*) : laisser l'EN tâtonner, quitte à ce qu'elle entre parfois en conflit avec ses élèves. Pour autant la TU-B est apparue insatisfaite par des modalités de conseils fondées sur le principe unique du « laisser chercher » avant de « montrer ce qu'il faudrait faire » (*Cet aller et retour est difficile à tenir*). Il serait donc impropre d'affirmer que la « controverse professionnelle », bien réelle ici, ait concerné des visions « diamétralement opposées » de la formation.

Privilégiant une présence plus forte que sa collègue, le TU-A s'est investi dans un suivi quotidien (*j'allais le voir toutes les semaines*) avec un souci d'efficacité immédiate de son activité de formation (*lorsque moi je vois quelque chose au cours de mon observation ; Si après ça ne change pas et bien j'interviens ; tu permets au collègue, en direct, de flasher sur quelque chose à laquelle il n'aurait pas pensé ou fait*). Dans ce contexte, il a privilégié de prescrire à l'EN ce qu'il ferait lui-même dans la situation d'enseignement (*il faut mettre des plots là et là et faire passer les élèves derrière sinon ça ne va pas marcher*) en intervenant lors de ses observations de leçons (*Tu vois, je me mets à côté et je lui dis « prend une photo et regarde où sont placés tes élèves là » ; Je lui dis les choses pendant qu'il est en train de faire ou de ranger ; ça ne me gêne pas d'intervenir*). Si les deux TU se sont accordés sur la nécessité de telles modalités d'intervention lorsque le comportement de l'EN portait préjudice au travail de l'équipe E.P.S. ou plus largement au collectif professionnel, ils ont néanmoins fait part de leurs profondes divergences sur la généralisation de cette action en dehors du co-enseignement et à toutes les APSA (*moi si tu veux ce n'est pas sur le même registre ; je pense que ce registre d'intervention n'est pas toujours faisable en fonction de l'activité dans laquelle tu te trouves*). Ils ont chacun défendu la cohérence de leur posture lors de l'observation eu égard à leurs convictions professionnelles sur l'enseignement (*une certaine liberté pédagogique ; mais moi je ne la situe pas à cet endroit la liberté pédagogique*) et sur le conseil (*Tu lui en parles, tu ne le fais pas à sa place, tu lui dis c'est tout. Il le reprend ou pas, il le refait ou pas*). À titre d'exemple, à la fin de l'échange avec la CH, le TU-A est resté un instant « sans voix » à la question qui lui était posée sur le jugement objectif des effets de ses interventions sur les apprentissages et le développement professionnel de son stagiaire. Ce court silence apparaît comme un moment important de cette ACC dans la mesure où l'on peut l'interpréter comme un moment de reconceptualisation de son expérience de formation et d'émergence d'un dilemme professionnel non perçu auparavant.

Cet extrait permet d'établir plusieurs constats. Tout d'abord, il est possible de considérer que « l'interventionnisme » de l'un comme « la réserve » de l'autre, tels qu'ils sont présentés sous la forme d'engagements à la fois professionnels et idéologiques *a priori*, accordent peu de place aux EN dans la construction d'une relation tutorale « concertée ». Par ailleurs, l'écart entre ce que ces formateurs de terrain s'autorisent ou s'interdisent de faire pourrait être mis en rapport avec l'absence d'une « re-normalisation collective » de leurs tâches. Finalement, les modalités organisationnelles et matérielles de

l'observation des séances d'enseignement des EN sont laissées à la « discrétion » des TU et le travail collectif de réélaboration du métier de formateur de terrain n'est que rarement réalisé. En l'absence d'une formation spécifique organisant la « re-normalisation » des modalités de tutorat et autorisant l'expression des controverses et des dilemmes professionnels, le développement d'un genre « formateur de terrain » reste largement hypothétique. Les extraits suivants illustrent une tentative institutionnelle d'organisation de ce genre d'activité collective de réélaboration du travail.

3. Le contrat de formation : le constat du maillon faible du collectif

Depuis 2004, la filière E.P.S. de l'I.U.F.M. Célestin Freinet-Académie de Nice s'est efforcée d'examiner, avec les formateurs de terrain, les possibilités offertes par l'usage d'un « contrat de formation » pour réguler le fonctionnement de l'activité tutoriale. Pour de nombreuses raisons conjoncturelles et institutionnelles, la mise en forme ainsi que l'utilisation de ce document sont restées à l'initiative des intéressés. Sur ce point, le TU-A a confirmé sa connaissance de l'existence d'un tel contrat.

Unité 6 de l'ACC du TU-A et TU-B (22 juin 2007)

CH : mais n'y a-t-il pas possibilité d'établir un contrat de formation ?

TU-A et TU-B ensemble : oui mais c'est ça !

TU-A : on en a déjà parlé de ça !

TU-B : oui bien sûr mais ça a existé en plus !

TU-A : ce n'était pas formalisé mais cette discussion on l'a déjà eue il y a deux ou trois ans dans la filière. Tu y étais ?

TU-B : non je ne crois pas, j'ai eu un trou de plusieurs années entre mon dernier stagiaire et cette année.

TU-A : on avait un document en début d'année sur lequel on se mettait d'accord sur ce que l'on s'autorisait l'un et l'autre, le rythme, les fréquences de rencontre, si l'on préparait ensemble ou pas. Donc tout cela avait fait l'objet d'une réflexion à propos d'un contrat de formation.

TU-B : et bien c'est le genre de choses qu'il faudrait reprendre et mettre sur la table au début de l'année. Tu vois cette année au cours de la première réunion de rentrée, il était prévu que tous les stagiaires soient avec nous. Ils n'y étaient pas. Ce serait

intéressant qu'au cours d'une journée comme ça, il y ait une première partie où on pose ce genre de choses en mettant en évidence les tenants et les aboutissants.

TU-A : je crois que ce qui permet d'avoir de la liberté au-delà du contrat c'est la fréquence des rencontres avec l'EN et la confiance que l'on peut établir. Si l'EN a l'habitude de te voir, si tu vas dans ses cours et lui dans les tiens, je pense que ça passe mieux. Après, l'EN chemine aussi dans l'année et il y a des moments où ma venue l'a gonflé quoi.

TU-B : je pense effectivement que le co-enseignement est une bonne entrée dans cette relation d'échanges et de construction.

CH : si je comprends bien au-delà d'une façon personnelle de tutorer, s'il y avait un contrat ça pourrait aider à réguler la relation, l'implication de chacun, la façon de s'y prendre en fonction des besoins de l'EN. Ça éviterait des situations d'inconfort ou d'incompréhension.

Au-delà de la valeur formelle d'un contrat de formation, qui pourrait être considéré comme une prescription parmi d'autres, cet extrait montre surtout que les formateurs ont considéré comme bénéfiques les échanges collectifs sur des dilemmes propres à la relation tutorale. La négociation des libertés et des contraintes de chacun (*on avait un document en début d'année sur lequel on se mettait d'accord*) et la discussion visant à élaborer un « référentiel commun » à propos du fonctionnement de l'activité tutorale (*sur ce que l'on s'autorisait l'un et l'autre, le rythme, les fréquences de rencontre, si l'on préparait ensemble ou pas*) ont été appréciées par les TU. Malgré cela, cet extrait montre que la réflexion engagée dans ce cadre institutionnel n'a pas été suivie d'effets (*on en a déjà parlé de ça ; ça a existé en plus ; Donc tout cela avait fait l'objet d'une réflexion*) et s'est arrêtée en même temps que le cadre artificiel proposé par l'I.U.F.M Célestin Freinet -Académie de Nice (*c'est le genre de choses qu'il faudrait reprendre et mettre sur la table au début de l'année*).

Ces données permettent d'argumenter en faveur de la conception de dispositifs de formation moins ponctuels, visant à créer les conditions d'un échange entre professionnels quant aux modalités de formation et aux différences et similitudes « stylistiques ». L'enjeu de ces dispositifs serait moins de produire des standardisations contractualisées des pratiques que de susciter des « re-normalisations » permanentes de l'activité tutorale. Des propositions de ce genre apparaissent dans la littérature du domaine (« *team training* » ;

« *school based teacher trainers* », Crasborn *et al.*, 2008). Nos résultats permettent de préciser les conditions dans lesquelles ces dispositifs peuvent être réellement opérationnels et efficaces, car il ne suffit pas de réunir des tuteurs et/ou des novices pour qu'une « re-normalisation » du travail de formation soit possible. Les données montrent par exemple que la plupart du temps les conseils des TU adressés aux EN correspondent à leurs propres préoccupations actuelles d'enseignant expert ainsi qu'à leurs ressources du moment. Dans ces circonstances, l'engagement des tuteurs est lié à leurs convictions à propos de l'apprentissage du métier d'enseignant et de la formation professionnelle. Ceci les conduit rarement à prendre en compte les préoccupations majeures des EN pour co-construire la formation de ces derniers ainsi que les modalités d'un tutorat collaboratif. En outre, la mobilisation d'une expérience d'enseignement ajustée aux préoccupations des EN (même si elle se réfère à des pratiques professionnelles dépassées pour les TU), n'est ni facile, ni systématique et ne garantit pas en soi la qualité ou l'efficacité du tutorat dispensé.

À l'appui de ces constats, les données analysées permettent de considérer que la divergence des points de vue entre formateurs, voire leurs « disputes professionnelles » (Clot, 2003b) à propos des modalités de l'aide à apporter aux novices dans leurs apprentissages du métier d'enseignant, sont des ressources de formation de formateurs, (pour les TU comme pour les FU) largement sous-exploitées au profit d'une approche « par les bonnes pratiques ». Sur ce point, les extraits présentés montrent que la « controverse » entre professionnels peut devenir un « instrument psychologique » aidant les tuteurs par exemple à dépasser ce qu'ils peuvent donner à voir de leur propre pratique du moment aux novices. Toutefois, ces controverses sur le métier de formateur ne sont pas apparues spontanément lors de l'ACC et du RDD au collectif et ont été provoquées, entretenues et médiatisées par un intervenant connaissant le milieu professionnel et/ou un pair formé à l'analyse de l'activité. Ces modalités suscitées d'une « percolation stylistique » (Clot & Faïta, 2000) des actions des tuteurs ou, en d'autres termes encore, d'une confrontation des « variations normatives » du tutorat, peuvent permettre aux dispositifs de formation de formateurs d'une part de contribuer à la stabilisation du « genre social d'activités » des formateurs de terrain et d'autre part de favoriser leur activité collaborative avec les FU en situation de supervision.

TOME 1. TROISIEME PARTIE

- Discussion générale

Cette partie est constituée de trois sections et présente les apports épistémologiques et ontologiques de cette thèse.

La **Section 1** est consacrée à la synthèse et à la discussion des résultats en rapport avec la littérature scientifique sur la formation dite « *de terrain* ». Les apports de cette thèse au regard de cette littérature sont précisés.

La **Section 2** présente la contribution de cette thèse à la compréhension du processus de développement de l'activité chez l'adulte en situation de formation et/ou de travail.

La **Section 3** concerne des propositions de principes et d'aide à la conception de dispositifs de formation dans la perspective de l'année de transition (2009-2010) puis des *masters enseignement*.

1. Synthèse et discussion des résultats en rapport avec la formation dite « de terrain »

Cette synthèse concerne la situation de visite conseil (1) ainsi que l'activité tutoriale (2), considérées comme inscrites dans une histoire collective, contextuelle et complexe de formation se rapportant à l'encadrement du stage en responsabilité des enseignants novices du second degré. Elle documente plus particulièrement les apports d'une activité conjointe et collaborative aux entretiens de formation ainsi que certaines limites de la supervision en triade et du tutorat en dyade.

1.1. La visite conseil : une situation de supervision inscrite dans l'histoire de l'activité tutoriale

Plusieurs études de la littérature du domaine documentent les aménagements des situations traditionnelles de supervision et de tutorat. Plus précisément, leurs résultats rendent compte de la contribution de ces aménagements à une approche collaborative de la formation dite « *de terrain* » (Beck & Kosnik, 2002 ; Kochan & Trimble, 2000 ; Mullen, 2000 ; Paris & Gespass, 2001 ; Wilson, 2006). Toutefois, d'autres recherches soulignent les limites de ces seuls aménagements pour développer une véritable activité complémentarité de formation entre les TU et les FU dans les situations de supervision qui les réunissent (Stanulis & Russel, 2000 ; Veal & Rikard, 1998). Sur ce point, l'approche longitudinale privilégiée dans cette thèse apporte des éléments de compréhension absents de la littérature relativement à l'impact de l'activité de supervision dans l'histoire de l'activité tutoriale et rend compte des modalités propices à l'instauration d'un « collectif de formation » (TU|FU|EN) susceptible de renforcer le principe de l'alternance dans la formation professionnelle initiale des enseignants du secondaire.

La dynamique potentiellement conflictuelle des situations traditionnelles de supervision en triade, eu égard à des rôles imprécis des FU et des TU et à une communication inefficace, est largement documentée dans la littérature du domaine (Beck & Kosnik, 2000, 2002 ; Bullough & Draper, 2004b ; Richardson-Koehler, 1988). Sur ce point, les résultats de cette recherche montrent qu'en l'absence d'aménagements spécifiques mais lorsque les modalités d'étayage sont complémentaires et couvrent le

registre des opérations à réaliser pour être efficace mais aussi les préoccupations concurrentes qui animent ou devraient animer les EN (dyade A), la supervision peut donner lieu à une activité conjointe et collaborative de formation particulièrement riche.

Les résultats montrent également qu'en de telles circonstances, une réorganisation de l'activité tutoriale elle-même devient possible.

À l'opposé, (dyade C), certaines limites des situations de supervision apparaissent en visite conseil, notamment lorsque les FU, sans être en désaccord avec les TU, n'arrivent pas à conseiller les EN de manière complémentaire et regardent l'activité de ces derniers sous l'angle des difficultés des élèves en classe davantage que sous celui des difficultés et préoccupations de l'enseignant novice en formation.

1.1.1. Modalités d'une activité conjointe de formation entre le formateur universitaire et le tuteur lors de la visite conseil

Les actions et dialogues de formation du TU et du FU, lors de la visite conseil de la dyade A, ont été complémentaires autour d'une analyse conjointe de l'activité d'enseignement de l'EN préalablement observée (Unités 13, 14, 16 DAE1). Au cours de cette co-analyse, le FU a principalement inscrit les difficultés professionnelles identifiées dans le registre des préoccupations actuelles de l'EN (fonction d'incitation) (Unités 13 et 14, DAE1), alors que le TU a plutôt dispensé des conseils en rapport avec des actions alternatives et des modalités opératoires nouvelles (Unité 14, DAE1) à réaliser pour optimiser l'apprentissage des élèves (fonction d'orientation et de réalisation). Conformément aux résultats d'autres études, ce constat ne conduit pas à préconiser une répartition figée du travail de formation entre les TU et les FU (Beck & Kosnik, 2000 ; Paris & Gespass, 2001 ; Tsui *et al.*, 2001). En effet, lorsque le FU s'est autorisé à suggérer d'autres alternatives d'enseignement (Unité 16, DAE1), cet étayage a révélé à l'EN l'existence d'actions possibles à réaliser et différentes que celles envisagées par le TU à partir de sa pratique actuelle d'enseignant (Unité 7, DAE1) (Orland-Barak, 2005 ; Zanting *et al.*, 2001, 2001b). Trois conséquences apparaissent de l'émergence d'un « processus d'étayage conjoint » en de telles circonstances (Cartaut & Bertone, 2009). Premièrement, une véritable demande d'aide a été formalisée et négociée avec le FU, qui l'a étendue à d'autres dispositifs en centre (I.U.F.M). (Zahorik, 1988). Deuxièmement, certaines limites de la formation de terrain classiquement repérées par la littérature, en rapport avec la difficulté des TU à ajuster leurs conseils au niveau actuel de développement des EN, ont

été dépassées (Bertone *et al.*, 2003 ; Ottesen, 2007 ; Roth & Tobin, 2004 ; Tomlinson, 1995 ; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007). L'approche développée dans cette thèse, notamment au travers des données d'activité, a permis de poser l'hypothèse selon laquelle la connaissance par les TU des préoccupations des EN est une des conditions permettant un étayage plus ajusté et accessible pour ces derniers. Troisièmement, le vocabulaire utilisé par le TU (dyade A) pour caractériser les difficultés de l'EN s'est révélé fréquemment général, voire métaphorique. L'analyse des échanges de formation a montré les limites des concepts utilisés en formation de terrain comme « instruments psychologiques » adaptés pour l'EN. L'une des contributions formatives de « l'étayage conjoint » TU|FU a consisté à apporter des précisions quant à la signification des concepts énoncés (Unité 16, DAE1). Ceci a permis au TU d'accompagner, ultérieurement, le « processus d'appropriation » des « concepts formels » et des prescriptions adressées à l'EN pendant l'activité de conseil.

L'un des résultats marquants de cette étude renforce le constat identifié dans la littérature du domaine (Roth & Tobin, 2004 ; Tomlinson, 1995) selon lequel en prolongeant son étayage au delà des visites formatives, le TU a rendu possible l'extension de la signification des concepts, énoncés en situation de supervision, aux circonstances de la classe (ACS, Unité 29 DAE2). Cette extension de l'activité tutoriale aux situations de classe a été suscitée par les interactions dialogiques du TU avec le FU sur la base des médiations sémiotiques nouvelles apparues à cette occasion. D'autres acteurs impliqués dans l'intervention-recherche (tels que, par exemple, la CH et JDN) et présents au cours de l'observation de la leçon de l'EN (ACS, Unité 18 DAE2) ont contribué également à la réorganisation de l'activité du TU. Il est possible de considérer qu'à cette occasion, les échanges collectifs ont amené le TU à reconsidérer les modalités de l'aide à apporter à l'EN (ACS, Unités 37 et 38, DAE1) et à réélaborer son expérience d'enseignement en tant que ressource pour tenir conseil. D'une certaine manière, les données documentent les circonstances d'une confrontation féconde entre deux genres différents : le « genre enseignant » et le « genre formateur d'enseignants ».

1.1.2. Circonstances de l'inscription de la visite conseil dans une histoire collective de formation

Les données d'autoconfrontation (ACS), en rapport avec les études de cas présentées, ont confirmé que la perception et les jugements des EN sur leur travail en classe se sont développés moins sous l'effet d'une activité réflexive spontanée que sous

Discussion générale

celui (a) soit d'un « étayage conjoint » du TU et du FU pendant l'entretien de visite conseil (dyade A), (b) soit des modalités de questionnement et d'analyse de l'activité mises en œuvre par les CH lors des ACS (dyade C) (ACS, Unité 20 DCE1 et Unité 26 DCE2). Sur ce point, ces résultats prolongent ceux d'autres travaux récents du domaine qui soulignent les limites d'une autoréflexion (ou réflexion logo-centrée) sur la transformation effective de l'activité d'enseignement en classe des EN (Bertone *et al.*, 2009 ; Chaliès *et al.*, 2008 ; Perry *et al.*, 2008). Si ces démarches d'analyse et de réflexion, hors des situations de travail, sont considérées comme nécessaires par un grand nombre de formateurs, les résultats de cette étude permettent de reconsidérer les modalités d'une alternance effective entre la capacité à analyser sa pratique lors des temps de formation (sur le terrain en supervision, tutorat ou en centre I.U.F.M.) et la capacité à agir autrement et plus efficacement lors des temps d'expérience professionnelle en classe (Chaliès, 2002 ; Feiman-Nemser, 2001).

Plus précisément, les données de la dyade A montrent que des « compromis » ont été trouvés entre les « motifs d'agir actuels » de l'EN, que le FU a fait émerger, et les modalités opératoires proposées par le TU pour envisager d'agir autrement. Ces « compromis » ont été nécessaires (ACS, Unité 37, DAE1) pour mettre en concurrence les « îlots d'efficacité » et l'activité d'animateur sportif de l'EN, avec des attentes et des buts d'actions plus « institutionnels ». En de telles circonstances, la « liaison fonctionnelle » opérée entre « incitation » (motifs et buts) et « réalisation » de l'activité d'enseignement (actions et opérations) ou, autrement dit, entre le « sens » de l'activité de l'EN et son « efficacité » en classe, n'a été effective dans le temps que grâce au suivi quotidien du TU aidant ce dernier (ACS, Unité 37, DAE1) à dépasser ses réticences et ses « motifs d'agir » initiaux (ACS, Unité 28, DAE2).

Ces constats nous amènent, en outre, à préciser les circonstances et les modalités permettant d'inscrire la visite conseil dans une histoire collective de formation. Il s'agit plus particulièrement (a) d'actions de formation coordonnées, différentes et complémentaires du FU et du TU (Cartaut & Bertone, 2009), (b) de la confirmation des pistes de travail retenues à cette période de l'année par le TU mais aussi leur élargissement à d'autres problèmes professionnels clairement circonscrits et (c) de la mise en relation des actions alternatives conseillées à l'EN avec ses préoccupations majeures. Les données analysées montrent clairement que le « suivi historique » par le TU des conseils et préconisations adressés, conjointement avec le FU, à l'EN lors de la visite conseil (ACS,

Unité 29, DAE2) (Goodfellow & Sumsion, 2000) a été déterminant pour que ce dernier s'autorise à tenter des actions nouvelles. Ce constat permet de spécifier et compléter les résultats issus de la littérature du domaine qui montrent également l'effet d'une activité tutoriale suivie sur les plus grands risques pris par les EN en classe pour agir autrement (Stanulis & Russel, 2000).

1.1.3. Apports de l'activité conjointe de supervision aux formateurs

Les résultats de cette étude documentent non seulement l'apport de la supervision à l'activité des EN, mais aussi en retour, la contribution du travail de formation réalisé sur l'activité des formateurs eux-mêmes. La visite conseil de la dyade A, a contribué notamment à l'élargissement du registre de conseil du TU. Elle lui a permis de cibler ses interventions ultérieures sur certaines difficultés professionnelles de l'EN mises en exergue par le questionnaire du FU. L'importance de ces difficultés avait été minorée par l'EN jusqu'alors, malgré l'insistance du TU. Une des hypothèses que les résultats ont permis de poser à propos de cette réticence de l'EN aux conseils du TU, confirme les conclusions de Johnson (2003) selon lesquelles la supervision en triade peut, à certaines conditions, donner lieu à une « introspection critique » chez les formateurs. En l'occurrence, elles ont incité ces derniers à aller au-delà de leur activité professionnelle quotidienne ou autrement dit, une formation ancrée principalement sur les « concepts » et les méthodes d'enseignement pour le FU et sur l'enseignement observable pour le TU (Koster *et al.*, 1998 ; McNamara, 1995). Si le premier a pu mettre en perspective le travail de formation de terrain en orientant l'EN vers d'autres dispositifs de formation en centre IUFM, le second a reconsidéré sa propre expérience d'enseignement en tant que ressource pour tenir conseil. Sur ce point, nos résultats montrent clairement (Unité 7 DAE1) que la conception de la formation de terrain du TU était fondamentalement ancrée sur sa « pratique » experte actuelle et que son action de formation relevait d'une sorte de compagnonnage. Précisément, le FU a joué un rôle central pour l'inciter à élargir l'éventail des expériences d'enseignement mobilisées pour tenir conseil et former (ACS, Unité 18 DAE2).

De façon complémentaire, les données montrent qu'au cours des interactions dialogiques de l'entretien de visite conseil, l'EN a parfois été, pour parler comme Yves Clot, le « surdestinataire » du discours des formateurs. Il s'est agi, par exemple, de l'échange contradictoire qui a animé le TU et le FU à propos du bilan de fin de séance

Discussion générale

(Unité 7 DAE1). L'analyse de ces données permet de considérer que l'EN a assisté à une véritable controverse de métier qui a contribué, en outre, à préserver la possibilité d'apprendre le métier « à plusieurs voix » (Bertone *et al.*, 2009). Si les données montrent également que l'EN n'a pas retiré de cette controverse les moyens de repenser son expérience d'enseignement, il n'en reste pas moins vrai que les formateurs ont, en revanche, réélaboré la leur. En de telles circonstances, le TU, a considéré que des actions de métier pour lui rares, voire obsolètes, pouvaient pourtant constituer un matériau adapté pour tenir conseil en fonction des préoccupations de l'EN. En ce sens, ces données invitent à considérer la situation de conseil – supervision comme une situation de travail : si elle vise principalement à produire des effets sur l'apprenti, à qui elle est adressée, cette dernière a aussi des effets en retour sur l'activité même des formateurs qui la réalisent. En définitive, cette étude de cas a montré que la situation de visite conseil avait « bousculé » le fonctionnement routinier de la dyade en invitant notamment le TU à se positionner comme un formateur d'enseignants et pas seulement comme un enseignant chevronné (ACS, Unité 23, DAE2). Ceci conforte le résultat de plusieurs recherches (Clarke, 2006 ; Graham, 1997) qui mettent en évidence, qu'outre la compétence à extraire de leur propre « style d'enseignement » les traits saillants d'un « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000), « *il semble essentiel que [les TU] soient en mesure d'accompagner ces derniers [les EN] dans la construction d'une façon personnelle et singulière de faire le métier* » (Chaliès, 2002, p.296).

Un autre constat important que ces résultats permettent de poser est en rapport avec le fait avéré que l'EN n'a pas pu s'emparer de la controverse entre formateurs pour se former. Les données montrent en effet que cette controverse entre experts, à propos de l'utilité ou non du bilan en fin de leçon, n'a pas été une ressource permettant d'apprendre le métier au novice. Dans cette perspective, l'hypothèse selon laquelle la formation par l'alternance est une activité moins organisée par des controverses de métier entre experts que comme une activité d'étayage mobilisant des ressources intermédiaires disponibles pour l'EN paraît plausible. Au-delà des considérations métaphoriques relatives à l'existence d'un véritable « genre débutant », cette hypothèse nous amène à assumer pleinement la dissymétrie de la relation TU/EN et à accorder, en revanche, une valeur réellement formative à la « controverse de métier » dans le domaine de la formation continue des enseignants experts (ce que les données confirment). Ce point de vue, très vygotkien, de l'apprentissage entendu comme une activité principalement associative

Discussion générale

déployée par l'apprenant face à une sorte de « dressage » opéré par le tuteur (Berducci, 2004) peut certes être critiqué en ce qui concerne la formation des adultes. Néanmoins, s'il est vrai que les EN ne sont ni des « novices absolus », ni par ailleurs des « enfants en bas âge », les données de cette thèse montrent néanmoins que c'est principalement selon cette modalité d'interaction que l'EN, de la dyade A, a appris le métier et s'est développé professionnellement.

Enfin, les résultats de cette étude nous amènent à ne pas partager le pessimisme qu'affichent certaines études qui discutent l'utilité de la supervision et des apports des FU à la formation de terrain (Slick, 1998b ; Veal & Rikard, 1998). En effet, nous pouvons considérer que dans le cadre d'un aménagement tout compte fait assez traditionnel, mais lorsque les rôles des FU et des TU ainsi que les finalités de l'entretien sont clairement explicités (Unité 1 et Unité 14, DAE1), les situations de supervision permettent une « construction conjointe » avec les EN de connaissances professionnelles et d'actions de métier.

Dans la perspective des *masters enseignement* et des fonctions attribuées aux futurs « compagnons », plusieurs constats peuvent être établis. Tout d'abord, nos résultats soulignent l'urgence d'une formation adaptée des formateurs de terrain afin que les moments ponctuels d'échanges et de conseils en M1, M2 avec les étudiants puis avec les enseignants débutants (T1), ne se limitent pas à des occasions de formation déphasées et improductives. Par ailleurs, les tensions plus ou moins explicites qui fragilisent parfois la relation tutorale à la fin de cette première période de l'année particulièrement anxiogène pour les EN (de septembre à décembre, selon Serres, 2006), permettent de mesurer l'importance des « visites conseil » et du rôle du FU comme « tiers médiateur » pour : (a) réguler ces tensions (Freese, 2006 ; Graham, 1997) ; (b) conforter ou compléter les conseils adressés aux étudiants (M1 et M2) par les conseillers pédagogiques dans différents terrains de stage (observation, pratique accompagnée et pleine responsabilité) ; (c) contribuer à un réseau d'aide efficace pour gérer « le choc de la réalité » vécu par certains étudiants en M2 (stage en responsabilité) ou par les enseignants débutants (surtout si plusieurs dyades sont regroupées dans le même « pôle d'établissements », selon Rodgers et Keil, 2007) et (d) garantir une approche « générique » de l'apprentissage du métier d'enseignant puis du développement professionnel des EN.

1.1.4. Compréhension des apports limités de la supervision à l'activité tutoriale

Les résultats de la seconde étude de cas (dyade C) montrent les circonstances d'une activité commune de formation entre la TU et la FU ainsi que les modalités d'instauration d'une activité disjointe de formation entre les formatrices et l'EN pendant l'entretien de visite conseil. Sur ce point, les résultats de notre recherche se distinguent des conclusions d'études de la littérature du domaine qui documentent plus particulièrement « les conflits ouverts », « les luttes de pouvoir » entre les FU et les TU liées à des cultures différentes (Slick, 1998 ; Snow-Gerono, 2008) ou au « poids de l'évaluation et de la certification » des EN (Slick, 1997 ; Veal & Rikard, 1998). Ils ne montrent pas non plus « d'injonctions contradictoires » s'imposant aux EN en de telles circonstances (Smagorinsky *et al.*, 2004).

Ce qui caractérise ce cas est plutôt le fait que la FU (P.I.U.F.M) et la TU, aient mobilisé des expériences professionnelles passées et actuelles, d'enseignantes, de tutrices, de conseillères pédagogiques et de formatrices disciplinaires en I.U.F.M. Lors de l'entretien de visite conseil, cette activité a été caractérisée par la délivrance de conseils à l'EN comportant assez peu de valeur ajoutée ou de complémentarité par rapport à ceux que prodigués « ordinairement » par la TU (Unité 12, DCE1). En outre, le caractère général de ces conseils, en l'absence de formalisation d'actions et d'opérations concrètes permettant à l'EN de mettre en œuvre les pistes didactiques et pédagogiques suggérées, ainsi que l'ignorance des principales préoccupations de celle-ci, n'ont pas abouti à l'émergence « d'enjeux de formation partagés » par la triade. En ce sens, l'instauration d'une activité conjointe reposant sur « des activités individuelles différentes et donc complémentaires » (Vernant, 1997 ; Lorino, 2009) n'a pas été possible.

L'analyse du rôle de la FU (ACS, Unité 27 DCE1) a montré, notamment, qu'elle s'est contentée de valider ou de confirmer les observations et les recommandations antérieures de la TU. Dans cette situation, la TU s'est parfois retrouvée dans l'impossibilité d'apporter un point de vue différent et s'est abstenue de prendre la parole (ACS, Unité 26 DCE1). Il est donc possible de considérer que la FU a déployé une activité que l'on qualifiera ici de « tutrice bis ». Ce constat assez banal en formation d'enseignants à l'I.U.F.M, invite à considérer comme prioritaire et urgente la formation des formateurs de centre. Sans pour autant considérer que cet entretien ait été inutile, il confirme toutefois les résultats d'études du domaine qui rendent compte de la difficulté des formateurs d'enseignants à développer des compétences « bifocales » leur permettant d'être centrés à

Discussion générale

la fois sur les besoins des élèves et ceux des novices (Carver & Katz, 2004 ; Edwards & Collison, 1996 ; Edwards & Protheroe, 2004). Souvent recrutés sur des profils de P.R.A.G, et sur la base de leurs compétences d'enseignants ou de formateurs de terrain, les formateurs de centre sont parfois en difficulté pour conseiller les EN en complémentarité avec les TU. En outre, nos résultats confirment les incidences, en termes de « faible valeur ajoutée » (a) d'une confusion des rôles (Beck & Kosnik, 2000, 2002, McIntyre, 1984), des fonctions et des missions des TU et des FU (Borko & Mayfield, 1995 ; Bullough & Draper, 2004b ; Koster *et al.*, 1998 ; Wilson, 2006) et (b) de l'absence de « moyens » ou « d'instruments techniques » et de « buts communs » dans l'activité interlocutoire permettant d'impliquer les EN dans leur propre démarche réflexive (Chaliès *et al.*, 2008 ; Edwards, 1995). Dans les circonstances de cette visite conseil, les données ont montré d'ailleurs, que le faible temps de parole de l'EN au cours des échanges n'a pas été lié à un manque d'engagement de sa part mais à une absence d'écoute réciproque suscitée par (a) un décalage entre ses préoccupations et celles partagées par la TU et la FU (Unité 12, DCE1) et par (b) une différence de signification attribuée et d'importance accordée aux événements saillants survenus en classe (Bertone *et al.*, 2006 ; Edwards & Collison, 1996 ; Zanting *et al.*, 2001 ; Carter & Gonzalez, 1993 ; Gonzalez & Carter, 1996 ; Tripp, 1993) mais retenus par les formatrices pour tenir conseil (Unité 9, DCE1). Les interactions ont finalement suscité un important inconfort chez l'EN (ACS, Unité 16 DCE1), voire une forme de culpabilité de ne pas avoir accordé suffisamment d'attention aux élèves en difficulté dans sa classe (Unité 9, DCE1). Dans cette perspective, il est possible de considérer que cet entretien de visite conseil est illustratif d'une profonde incompréhension des protagonistes sur les causes des problèmes évoqués (Leshem, 2008), l'EN ayant fini par se considérer comme coupable de ses hésitations. Sur ce point, les résultats confirment ceux de Sébastien Chaliès (2002) en montrant l'évolution dynamique de l'activité collective en situation d'entretien. En fonction de la nature des interactions et des médiations sémiotiques mobilisées pour instaurer une intersubjectivité entre les protagonistes, apparaît une alternance de moments où l'activité conjointe et collaborative tantôt se construit et tantôt se déconstruit. Sans pour autant être « menaçants » (Chaliès, 2002), les moments d'activité disjointe sont apparus comme fortement anxiogènes pour l'EN (dyade C). En outre, en l'absence d'un suivi quotidien de la TU post-visite conseil (ACS, Unité 26 DCE2), ce n'est qu'à l'occasion des ACS et grâce à la fois à l'analyse de l'activité d'enseignement de l'EN et à l'analyse de la situation de formation, que les

préoccupations de cette dernière ont été prises en compte (ACS, Unité 20 DCE1 et Unité 26 DCE2). Plus précisément, les échanges avec la CH ont permis à l'EN de s'approprier quelques « concepts formels » énoncés lors de la visite conseil par la TU, sous la forme d'actions et de nouveaux buts (ACS, Unité 26 DCE2). À cette occasion, c'est surtout grâce à la mise en relation de ces actions et buts nouveaux avec son expérience vécue en situation de classe que ce développement a été possible. Les traces objectives fournies par les enregistrements audio-vidéo, ont également aidé l'EN à auto-évaluer, *a posteriori*, l'efficacité des actions qu'elle avait adressées aux élèves les plus faibles et peu impliqués dans l'expression orale (Harrison *et al.*, 2005 ; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007).

En résumé, ces constats prolongent ainsi ceux de plusieurs études récentes dans la littérature du domaine qui associent le manque d'efficacité des situations de supervision à une formation inadaptée des TU et des FU (Smith (J.D.N.), 2005) et plus largement des formateurs d'enseignants (Korthagen *et al.*, 2005). Les enjeux technologiques de dispositifs de formation, moins ponctuels et conjoints pour les TU et les FU, seraient (a) de tendre vers une approche collaborative de leur co-intervention auprès des EN, (b) de permettre l'acquisition de compétences spécifiques d'analyse et d'évaluation des apprentissages professionnels des novices et (c) de réguler collectivement le rythme des visites de supervision et de tutorat en fonction des besoins de ces derniers ou des « chantiers professionnels » identifiés comme prioritaires par les formateurs. Dans le contexte actuel et à venir, ces enjeux invitent à reconsidérer la formation des formateurs d'enseignants, tant au plan de ses visées que de son ingénierie (Chaliès *et al.*, 2009 ; Kajs, 2002), afin de l'adapter à de nouvelles modalités d'accompagnement des étudiants lors de leurs différents stages en M1 et M2 (formation initiale) puis des débutants à leur entrée dans le métier (formation continuée).

1.2. La complexité de l'activité tutoriale

1.2.1. La diversité des styles de tutorat et leur incidence sur le caractère peu systématique des entretiens post-leçon

Les résultats de cette recherche rendent compte de la diversité des « styles de tutorat » et de leur incidence sur la relation de formation avec les EN.

À titre d'exemple, le questionnement « peu directif » privilégié par la TU de la dyade C en situation d'entretien (de supervision et de tutorat) s'est rapporté à un modèle de formation de type clinique privilégiant la démarche d'analyse réflexive des EN et leur

Discussion générale

implication dans la recherche des solutions à leurs difficultés (Feiman-Nemser & Parker, 1993 ; Parsons & Stephenson, 2005) (Unité 11, DCE2). À l'opposé, le TU de la dyade A, a privilégié une forme de « compagnonnage » qui s'est caractérisée par des échanges informels assez inductifs et prescriptifs (Feiman-Nemser & Parker, 1993 ; Sundli, 2007) (ACS, Unité 28 DAE2) instaurant un rapport fortement dissymétrique de type expert/novice (pleinement assumé en outre par le TU) (Parker-Katz & Bay, 2008). Il a également procédé à une observation très fréquente des leçons de l'EN et s'est autorisé à opérer des interventions ponctuelles auprès de ce dernier ou de ses élèves au cours des leçons (ACS, Unité 26 DAE1 ; ACC, Unité 7). Sur ce point, au-delà des bénéfices constaté d'un suivi historique du développement professionnel de l'EN, le tutorat s'est néanmoins apparenté à la délivrance de « recettes prêtes à l'emploi ».

Cette différence d'approches caractérise l'un des dilemmes majeurs des tuteurs en formation (Bertone, 2001), qui sont partagés entre la nécessité de faire réfléchir les EN et l'impossibilité matérielle de les laisser chercher trop longtemps des solutions personnelles et viables. Les limites d'une approche du tutorat centrée sur des réponses à des besoins à courts termes (Orland-Barak & Klein, 2005) qui engagent un apprentissage par imitation (Franke & Dahlgren, 1996) apparaissent clairement ainsi que le risque d'une installation de l'EN dans le « confort et la sécurité » procurés par le partage d'une classe en co-enseignement (DAE2).

De façon opposée aussi, après un rythme d'observation des séances d'enseignement des novices assez soutenu en début d'année et communément partagé par les tuteurs des dyades A et C (ACC, Unité 7), suite à la visite conseil (mi novembre), alors que le TU de la dyade A a accentué sa présence et le suivi de l'EN en classe, la TU de la dyade C a souhaité limiter ses interventions (ACS, Unités 33 et 43 DCE2) afin de permettre à sa stagiaire de « gagner en autonomie ». Or, au retour des vacances scolaires de décembre, la « prise en main » de la classe (34 élèves de 2nde) est devenue pour l'EN un problème professionnel particulièrement préoccupant (EMS, Unité 1 DCE2) qui l'a, en outre, partagée entre « découragements » et « petites victoires » (ACS, Unités 27, 29 et 31, DCE2). En privilégiant des moments informels d'échanges en salle des professeurs ou lors de réunions entre pairs (ACS, Unité 41, DCE2), la TU n'a évalué objectivement cette difficulté « majeure » pour une novice et « relative » pour une enseignante experte et n'a pu conseiller l'EN à ce propos qu'assez tardivement (février) (ACS, Unité 34 DCE2).

Discussion générale

Ce manque de concertation avec les EN à propos de la fréquence des visites de tutorat et la difficulté des TU à trouver la bonne distance ou la « juste mesure », eu égard au caractère idiosyncratique de la relation tutorale (ACC, Unité 7), est documenté par la littérature du domaine (Bullough & Draper, 2004 ; Stanulis *et al.*, 2002). Les résultats de notre recherche confirment précisément les incidences de ce problème sur le développement de l'activité professionnelle des EN. À ce propos, nous partageons le point de vue de certains auteurs qui considèrent que l'efficacité du tutorat est en partie déterminée par la capacité des EN à formuler clairement leur demande d'aide auprès des TU afin d'adapter le fonctionnement de l'activité tutoriale à leurs besoins (Grisham *et al.*, 2004 ; Maynard, 2000) quels que soient les aménagements existants et le style de tutorat des formateurs de terrain. En outre, nos résultats invitent à nuancer le caractère systématique et régulier d'une observation de leçon suivie d'un entretien de tutorat, dans la formation dite « *de terrain* » des enseignants du secondaire (en France et en I.U.F.M.) eu égard (a) à la diversité des pratiques des TU (RDD, Unité 1 ; ACC, Unité 7), (b) à la « discrétion » des tâches du tutorat ainsi qu'à l'absence de leur re-normalisation collective (ACC, Unité 6) et, enfin, (c) aux contraintes contextuelles de la situation tutorale dans l'établissement scolaire (Moussay *et al.*, *sous presse*) qui ne permettent pas toujours l'alternance des observations réciproques des TU et des EN.

1.2.2. Contributions de l'intervention-recherche à l'activité conjointe et collaborative en entretien de tutorat

Les résultats de cette recherche rejoignent les conclusions de la littérature du domaine qui caractérisent les situations d'entretien comme relevant d'interactions sociales complexes basées sur des relations interpersonnelles dynamiques (Chaliès, 2002 ; Spindler & Biott, 2000) et potentiellement anxiogènes pour les EN (ACS, Unité 16 DCE1) (Ria & Chaliès, 2003). Plus précisément, l'organisation puis la réalisation des entretiens de tutorat post leçon nécessitent de la part des TU l'acquisition puis la maîtrise de compétences spécifiques (Hennissen *et al.*, 2009 ; Kajs, 2002 ; Kilbourn *et al.*, 2005 ; Tauer, 1998) ne pouvant émerger naturellement de leur propre expérience d'enseignement en classe (Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Orland, 2001 ; Smith (K), 2005 ; Wang, 2001). Concernant les tuteurs expérimentés des dyades A et C, ces compétences ont concerné l'observation de la séance d'enseignement des EN ainsi que la sélection d'événements « remarquables » permettant de construire la situation d'entretien y faisant suite (ACS, Unité 34 DCE2) et

Discussion générale

d'impliquer ces derniers dans l'analyse de leurs propres difficultés ou de celles de leurs élèves (Unité 4 DAE2 ; Unité 11 DCE2). Ces compétences ont été particulièrement sollicitées et stimulées par le dispositif d'intervention-recherche c'est-à-dire, dans un premier cas, par un « pilotage externe » de l'observation du tuteur (Unité 2 DAE2) et, dans le second, par un « protocole » d'entretien plus collaboratif (EMS, Unité 7 DCE2). Dans ces circonstances, les résultats de cette recherche confirment l'apport de ces situations de formation de terrain aux apprentissages professionnels des EN, à l'acquisition ou à la validation de connaissances « non exclusivement bipolaires » (entre le disciplinaire et le pédagogique) (Chaliès, 2002) avant leur mobilisation dans de nouveaux cycles d'activités en classe. Toutefois, en dehors de ce contexte « extra-ordinaire », ces compétences n'ont pas été systématiquement « remobilisées » par les TU dans leur activité « ordinaire » avec les EN. Sur ce point, l'une des limites de notre intervention-recherche a concerné la transformation effective des actions de formation des TU au-delà du développement de la signification de leur expérience professionnelle. Plus précisément, il est possible de considérer qu'en l'absence d'une formation adaptée des TU, cette « remobilisation » a été empêchée successivement par (a) leurs convictions professionnelles et croyances sur l'enseignement, le conseil et la professionnalisation des novices (Feiman-Nemser & Parker, 1993 ; Upson-Bradbury & Koballa, 2008 ; Wang, 2001) (RDD, Unité 1 ; ACC Unité 7) ; (b) le caractère idiosyncratique de la relation avec leur stagiaire respectif (ACS, Unité 26 DAE2) (Orland, 2001 ; Orland-Barak, 2001) ; (c) leur manque de ressources pour problématiser avec les EN la pratique d'enseignement observée (analyser « ce qui pose problème » et en faire un « objet de formation » sans prescrire directement les solutions susceptibles d'y remédier selon Chaliès, 2002) ; (d) leur difficulté à prendre en compte les préoccupations principales des EN en rapport avec leur apprentissage du métier (ACS, Unité 32 et 36 DAE1 ; ACS, Unité 20 DCE1 et EMS Unité 1 DCE2) ; et (e) les difficultés des EN à se détacher de l'inconfort de leur expérience vécue et à abandonner, lors des échanges de formation, une posture « défensive de justification » de leurs actions en classe (Chaliès, 2002 ; Bertone, 2001 ; Gonzalez & Carter, 1996 ; Trohel, 2005).

2. Contributions à la compréhension du développement de l'activité chez l'adulte en formation à partir d'une approche historico-culturelle

Cette thèse avait pour objet d'étude la formation dite « *de terrain* » des enseignants novices (EN) (ou professeurs stagiaires) du second degré et plus particulièrement l'aménagement proposé par l'I.U.F.M. Célestin Freinet-Académie de Nice pour coordonner le tutorat et la supervision.

Afin d'appréhender la formation à partir du rapport *apprentissage | développement et activité*, nous avons exploité l'hypothèse d'une complémentarité possible de certains présupposés théoriques et méthodologiques issus d'une psychologie historico-culturelle et d'une théorie de l'activité (Yasnitsky & Ferrari, 2008), en considérant que leurs paradigmes étaient « *deux étapes historiques du développement d'une psychologie marxiste* » définie comme « *science générale du comportement humain* » (Veresov, 2005, p.40). C'est au regard de l'appréciation de cette complémentarité dans la perspective d'une théorie de la formation « orientée activité » que se situent les apports de cette recherche à trois niveaux :

(a) dans une spécification des circonstances et modalités propices à l'émergence d'une activité conjointe et collaborative en situation de formation ;

(b) dans la mise en évidence des conditions d'une alternance effective entre le développement du « pouvoir de l'action de conceptualisation » en contexte de formation (pouvoir d'agir) et le développement du « pouvoir de l'action conceptualisée » en contexte de travail et, enfin,

(c) dans les connaissances apportées sur le développement de la signification de l'expérience d'enseignement des formateurs de terrain en tant que ressource pour l'activité de formation.

2.1. Le rapport apprentissage | développement de l'activité des enseignants novices en situation de formation dite « de terrain »

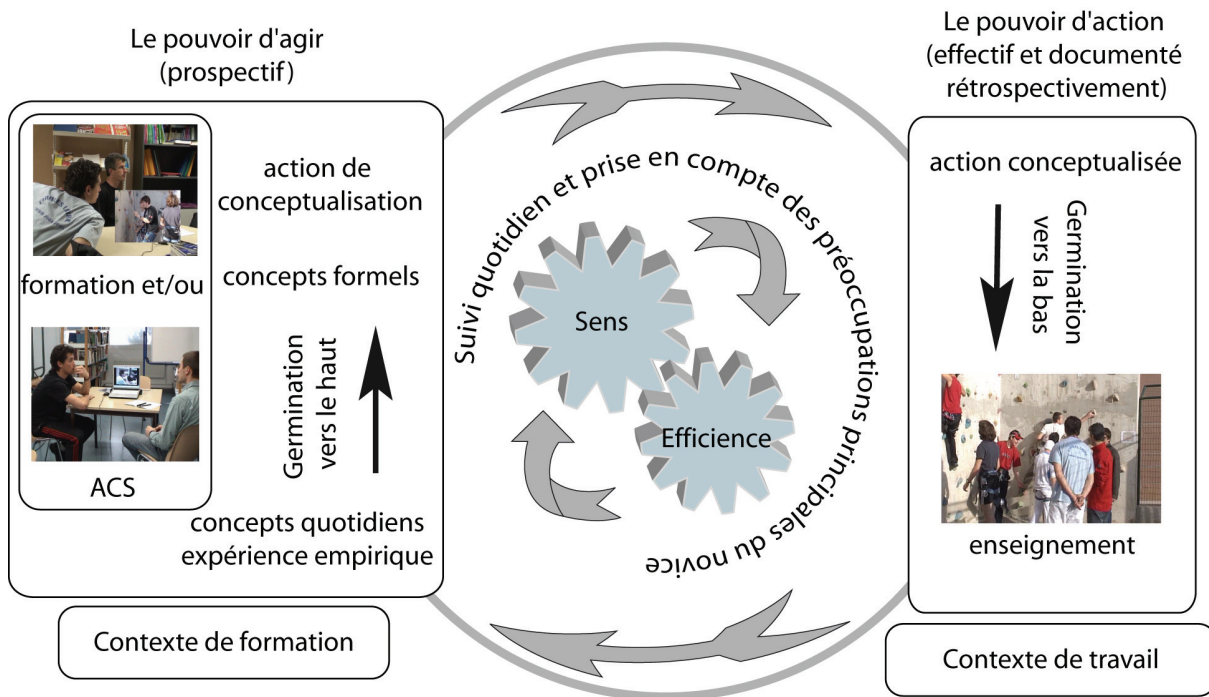


Figure 13 : Rapport apprentissage | développement de l'activité dans le contexte d'un dispositif de formation en alternance, à partir d'une conception de la formation « orientée activité ».

2.1.1. Le développement comme auto-mouvement stimulé de manière externe

Dans la perspective d'une psychologie historico-culturelle du comportement humain, le développement est défini comme un processus dynamique « d'auto-mouvement » ou « d'autopropulsion » (Schneuwly, 2008, p.28).

Dans cette recherche, nous avons considéré que l'activité conjointe était une « figure privilégiée de l'activité collective » qui engageait des pratiques individuelles différentes et complémentaires plutôt qu'individuelles et communes, selon la terminologie adoptée par Vernant (1997). L'activité conjointe s'est en effet révélée à la fois

Discussion générale

dissymétrique et hétérogène au plan des compétences mises en œuvre (Lorino, 2009) par les interactants autour de buts communs et d'objets co-construits. Dans cette perspective, nous avons supposé que les interactions formatives entre les TU et/ou les FU et les EN, en entretien de supervision et/ou de tutorat, relevaient « d'évènements intersubjectifs » (Brassac, 2001, 2003) organisés en phases successives au cours desquelles les moments d'activité conjointe n'étaient pas systématiques, voire même assez rares. Cette hypothèse reposait sur les résultats de nombreuses études de la littérature du domaine qui rendaient compte d'une divergence d'interprétation entre les TU et les EN, à propos des événements survenus en classe ou des difficultés repérées. Cette divergence est attribuée classiquement à un bagage expérientiel et des significations différentes à l'origine d'incompréhensions réciproques. En outre, une autre conclusion largement partagée concernait le recours, assez peu systématique, par les TU et/ou les FU, à des supports (tels que, par exemple, des enregistrements vidéo, des grilles d'observation, des travaux d'élèves produits en classe) permettant d'objectiver leurs jugements et leurs conseils en situation de formation. À l'appui de ces constats et dans le prolongement de la distinction établie par Sébastien Chaliès (2002) entre une « activité collective de type consultation » et une « activité collective de type collaboration », le caractère novateur de cette recherche a consisté à aménager des circonstances artificielles permettant de dépasser quelques uns des problèmes liés à la divergence évoquée entre EN et TU. Grâce à un protocole expérimental-développemental (Yvon & Clot, 2003), nous avons transformé des entretiens de tutorat, pour ainsi dire « ordinaires », en y apportant des médiations sémiotiques et techniques nouvelles et « extra-ordinaires », afin faciliter l'émergence d'une activité conjointe et collaborative de formation. À la même période de l'année (entre janvier et février), quelques « organisateurs de la transformation » (Clot, 2004, 2005 ; Clot & Leplat, 2005) de l'activité tutoriale des dyades A et C ont été mis en place :

- Une sélection concertée entre les TU et les EN, d'évènements « signifiants » ou « remarquables » se rapportant à l'apprentissage (conforté, en cours ou nécessaire) d'actions de métier et/ou de gestes techniques voire de contenus, liés à leurs préoccupations respectives (gestion du temps, aide aux élèves en difficulté, participation et implication des élèves dans les tâches prescrites, différenciation des apprentissages, etc.). Il s'est agi, lors des interactions dialogiques, de faciliter (a) le partage des points de vue à propos de problèmes ou de difficultés rencontrées par les EN et/ou leurs élèves, et (b) de co-construire la signification de ces « objets d'attention

Discussion générale

communs » investis d'un sens différent par chacun (Clot & Beguin, 2004). En outre, la prise en compte des « motifs d'agir » initiaux des EN par les TU, ne devait pas empêcher ces derniers d'aborder également d'autres éléments jugés importants pour l'apprentissage du métier (EMS, Unité 7 DCE2 ; Unité 7, DAE2) ;

- L'élargissement d'une approche de l'apprentissage du métier d'enseignant fondée sur une conception bipolaire (didactique / pédagogique) vers une conception « générique » qui nécessitait, de la part des TU, d'élargir l'empan expérientiel actuel et habituellement mobilisé pour tenir conseil (ACS, Unité 16 DAE2 ; Unité 35 DCAE) ;
- L'analyse de l'activité d'enseignement des EN grâce à l'enregistrement audio-vidéo de leur leçon (Unité 4, DAE2 ; Unité 11, DCE2). Les « observables », élaborés par la ou les CH et remis aux TU avant le début des entretiens de tutorat, ont été considérés comme des outils ou « instruments techniques » appropriables par les TU comme « instruments psychologiques » et susceptibles d'être réinvestis en formation (Unité 4, DAE2) ;
- Les CH (enseignants d'autres disciplines et formateurs d'enseignants eux-mêmes) qui ont assisté aux entretiens, se sont autorisés à prendre ponctuellement la parole pour seconder et accompagner les TU dans leur étayage de l'activité des EN ou leurs démonstrations (Unité 7, DAE2) constituant ainsi « un collectif de formation ».

Les résultats de cette recherche, rendent compte de la plus-value apportée par l'analyse de l'activité des EN à la formation de terrain. Les conseils dispensés par les TU ont été particulièrement ciblés et ont permis aux EN de s'engager dans une véritable démarche réflexive. En de telles circonstances, le questionnement des TU leur a permis d'accéder au niveau actuel des connaissances des EN concernant les actions de métier ou les problèmes professionnels abordés pendant l'entretien (tels que, par exemple, le contrôle du matériel et les règles de sécurité en escalade, l'accueil et le filtrage des élèves à leur entrée en classe). Plusieurs effets positifs ont été évoqués par les EN et les TU et ont concerné (a) l'impartialité offerte par le « témoin objectif » de la vidéo, (b) l'apport du recours immédiat à la trace observable de l'activité en situation de travail pour la co-construction de connaissances et la limitation des malentendus. Sur ce point, nos résultats confirment et complètent ceux d'autres études du domaine qui rendent compte d'un gain d'efficacité des actions de conseil grâce à l'usage de supports (tels que, par exemple, les productions des

Discussion générale

élèves, des enregistrements audio des interactions de l'enseignant avec la classe ou encore des grilles d'observation) limitant les effets anxiogènes des échanges. En termes d'apprentissages professionnels, l'accompagnement des EN dans le processus de « déliaison / re-liaison » entre les concepts professionnels mobilisés et l'expérience désignée antérieurement par ces concepts, a été largement facilité. La construction d'un vocabulaire commun permettant de désigner des événements « marquants » de la classe et de les juger a été également facilitée par l'indexation des énoncés descriptifs de ces événements aux traces vidéo des actions situées et observables des EN, ainsi qu'aux traces mnésiques de leur expérience vécue.

De façon générale, nous retenons l'idée selon laquelle les médiations sémiotiques (signes) et techniques (outils), mises au service des actions individuelles dans l'espace de co-élaboration de connaissances, jouent un rôle déterminant dans l'instauration de références partagées entre formateur(s) et formé(s) (Wertsch, 1985). La notion d'activité « médiatisée » (Vygotski, 1930/1985), ainsi que la relation entre sujet, objet de l'activité et artefact de médiation (Engeström, 2001), sont ici également opérationnelles pour rendre compte du processus de configuration conjointe de l'activité (Lorino, 2009).

Par ailleurs, on retrouve également renforcé (et étendu aux situations de formation par alternance), le présupposé théorique de l'antériorité de l'apprentissage sur le développement de la signification et de l'usage collectivement convenus « d'objets culturels » (Hatano & Wertsch, 2001 ; Wertsch & Rupert, 1993), permettant de transmettre les actions possibles et impossibles au sein d'une communauté sociale et/ou professionnelle.

2.1.2. L'opérationnalisation du travail formatif dans la zone proximale de développement des enseignants novices

Vygotski (à la fin de sa vie) et Léontiev ont considéré, tous deux, que les investissements vitaux ou la mobilisation subjective participaient à des contradictions à l'origine de la dynamique transformatrice de l'activité. Dans le prolongement de certains présupposés d'une philosophie spinoziste, Vygotski (Vygotski, 1933/1984) a établi une corrélation entre la capacité du sujet à être affecté et son pouvoir d'agir *prospectif* (Berducci, 2004 ; Derry, 2004). Dans cette perspective, les concepts (ou « le cognitif ») et les émotions (ou « l'émotif ») ne se disputent pas la maîtrise de la vie psychique et « un cercle psychologique vertueux » (Clot, 2003, p.32) peut les réunir lorsque le sujet

Discussion générale

comprend les raisons de ses propres émotions grâce à la mobilisation de connaissances adéquates. Dans ce prolongement, nous avons considéré que les émotions des EN en situation de travail pouvaient devenir un objet d'analyse dans le contexte des situations de formation, mais que leur dépassement était corrélatif au développement de la signification de leur expérience vécue. Ces résultats confirment les avancées de Luc Ria (Ria & Chaliès, 2003 ; Ria *et al.*, 2003) mettant en rapport le développement de l'activité professionnelle avec la stabilisation collective d'un cadre (ou « métacadre » selon Dumouchel, 1999) de situations marquantes et affectivement structurantes au regard de l'expérience d'enseignement. Ce n'est en rien le registre compassionnel ou empathique souligné par la littérature du domaine pour parler de l'activité des formateurs de terrain (modèle humaniste). Il s'agit, au contraire, d'une expression rétrospective par les EN de leur incapacité à agir autrement, en « objectivant » leurs actions d'enseignement sur la base de traces vidéo et en faisant de cette impuissance (d'une certaine façon provisoire) un objet de travail et de demande de formation. Sur ce point, les résultats de cette thèse montrent, notamment, la plus-value apportée par une analyse rétrospective des difficultés professionnelles des EN à l'appui d'indices précis à (a) l'identification et l'énonciation des états d'inconfort des EN en situation de travail en rapport avec leurs « motifs d'agir » ou « mobiles » initiaux (Léontiev, 1972/1981, 1984) (Unité 11, DCE2), et (b) à la réélaboration des actions situées en classe sur la base des conseils adressés par les TU et/ou les FU (ACS, Unité 25 DCE2 ; ACS, Unité 36 DAE1).

Nos résultats montrent, en outre, que lorsque les EN ont été capables d'être « affectés » (Clot, 2008a) en situation de formation, ils ont accepté de transformer leurs manières de faire (ACS, Unité 28 DAE1), d'autant plus qu'ils ont parallèlement obtenu de leur TU l'assurance d'un suivi quotidien de leurs tentatives (ACS, Unité 32 et 36, DAE1). Ce constat est conforme aux résultats d'autres études qui insistent sur le rôle central des « conflits intraphysiques » occasionnés par la concurrence de plusieurs « motifs » d'agir, ou par un rapport de contrainte mutuelle entre le sens et l'objet de l'activité, dans le développement de l'activité professionnelle des EN (Bertone, 2001 ; Bertone *et al.*, 2003 ; Ottesen, 2007).

Toutefois, si nos résultats soulignent l'importance d'accéder au point de vue des EN pour tenir conseil et former en dépassant une description « *naturaliste des manifestations émotionnelles* » en situation de travail (Ria & Chaliès, 2003), ils rendent compte également des limites d'un tutorat centré sur l'apport de solutions, formulées en

Discussion générale

termes d'actions ou d'opérations alternatives à réaliser, ne prenant pas en compte de manière fine le plan subjectif de l'activité des novices ainsi que l'évolution de leurs besoins tout au long du stage en responsabilité (Serres, 2006). Cette perspective questionne sérieusement la façon dont les TU mobilisent ou ne mobilisent pas, leur propre expérience d'enseignement et leurs propres préoccupations (ACS, Unité 26 DAE1) pour ajuster leurs conseils aux préoccupations des EN (ACS, Unités 32 et 36, DAE1). En d'autres termes encore et en suivant cette fois-ci Frédéric Saujat (2004), nos résultats interrogent la nature des conseils, les moyens et le fonctionnement de l'activité tutoriale, permettant aux TU de recycler les « pré-occupations » des EN en « occupations plus efficaces ».

Nous avons considéré dans cette recherche que l'activité dialogique en situation d'entretien pouvait s'accompagner d'un « processus d'étayage » de l'activité des EN, entendu comme « l'opérationnalisation technique » (Eggen & Kauchak, 1999 ; Verenekina, 2003) « du concept vygotskyen de travail dans la zone proximale de développement » (Wells, 1999, p.127). Nous avons retenu l'hypothèse selon laquelle l'analyse de cet étayage, à propos « d'objets de l'activité d'enseignement » devenus « objets de l'activité de formation » (et leur thème associé), pouvait apporter des connaissances sur la co-construction de la signification et l'usage collectivement convenu des concepts professionnels (Ottesen, 2007), actions et modalités opératoires en situation d'enseignement et de formation (Bertone *et al.*, , 2009). C'est dans le cadre de cette visée transformative et développementale que nous avons tenté de réunir les conditions d'une interaction d'emblée « médiatisée » par des artefacts lors des entretiens de tutorat s'attachant à améliorer l'impact de l'étayage des TU (Eun *et al.*, , 2008).

Les résultats de cette recherche, qui s'attachaient donc à rendre compte du développement de l'activité des EN en formation, montrent dans ces circonstances « extra-ordinaires », la plus-value formative des entretiens de tutorat à la fois en ce qui concerne (a) les apprentissages professionnels des EN et (b) le développement de la signification de leur expérience vécue (Unité 4, DAE2 ; Unité 11, DCE2). Ces entretiens ont contribué à l'évolution de la relation des EN à leur propre vécu qui, soit n'avait pas été encore « pensé » ou « énoncé » dans le contexte de la formation, soit n'avait pas encore pu être réélaboré dans la cadre de l'aide « ordinaire » apportée par les TU.

En synthèse, dans les études de cas menées, l'étayage a consisté pour les TU à montrer, expliquer, signifier ou pointer un aspect particulier des actions situées en classe et à démontrer les opérations alternatives à réaliser pour les rendre plus efficaces. Par

ailleurs, les TU se sont efforcés d'accéder au niveau de connaissances actuels des EN (la constitution et l'usage d'une dégaine en escalade pour l'E.P.S., les rituels de prise en main de la classe en collège pour l'Espagnol, etc.) afin de cibler leurs conseils sur les opérations à réaliser et les buts visés par les actions nouvelles préconisées pour gagner en efficacité auprès des élèves. Ces modalités et le recours à l'enregistrement audio-vidéo de la leçon, ont permis aux TU (a) de saisir plus finement la complexité de l'expérience psychologique des EN sans la réduire à leur comportement observable en classe et (b) de mettre en rapport la conceptualisation ou la signification de plusieurs actions de métier avec le sens de l'activité de ces derniers en situation de travail. En outre, il est possible de considérer que ces résultats illustrent et renforcent l'hypothèse théorique d'un développement biphasé de l'activité par le sens (fonction d'incitation) et par l'efficacité opératoire (fonction de réalisation) (Léontiev, 1972/1981, 1984 ; Clot, 1999, 2008 ; Zinchenko, 1985). Comme le note Yves Clot (Clot, 1999, p.169) « sans l'opération des techniques et des procédés de réalisation, l'action resterait une vue de l'esprit ». Précisément, nos résultats permettent d'apprécier l'apport des moyens et des opérations, adressés par les TU aux EN, qui ont permis à ces derniers de saisir le fonctionnement signifiant d'actions nouvelles (Wertsch, 1985b) par rapport à « l'objet » concret (Kaptelinin, 2005 ; Léontiev, 1972/1981, 1984) de leur activité d'enseignement.

2.1.3. Conditions de l'alternance entre le pouvoir d'agir en situation de formation et le pouvoir de l'action conceptualisée en situation de travail

Comme le rappelle Chaiklin, la zone proximale de développement « n'est pas définie a priori » (Chaiklin, 2003, p.54) et s'inscrit dans un « espace-temps ». Celui-ci n'est pas circonscrit au processus d'internalisation et concerne également le processus en retour d'externalisation. Cela engendre « un rapport de contraintes mutuelles ou bidirectionnelles » (Lawrence & Valsiner, 2003, p.728) entre le collectif (social) et le personnel (subjectif) « qui co-évoluent, s'interpénètrent et s'influencent l'un l'autre (...) à travers la production matérielle et les échanges sociaux » (Stetsenko, 2005, p.74) dans de nouveaux cycles d'activités réalisés dans de nouveaux contextes. À partir du présupposé théorique d'un rapport de dépendance réciproque et d'une germination des concepts quotidiens vers le haut et des concepts scientifiques vers le bas (Vygotski, 1997), cette recherche s'est intéressée aux modalités d'une alternance effective entre les concepts et les contextes de l'activité. Autrement dit, il a été considéré que le développement de l'activité

Discussion générale

professionnelle des EN était lié au suivi, opéré par les TU après les entretiens de formation, du processus *d'appropriation | externalisation*. Cette hypothèse nous a conduit à définir le développement de l'activité comme corrélatif à l'alternance entre (a) le développement de la signification de l'expérience caractérisé par la capacité des EN à établir des liens entre les concepts formels qui leur étaient adressés en situation de formation et les actions effectivement réalisées en classe pour reconsidérer les événements qui y survenaient, pour prendre des décisions et agir autrement et (b) le dépassement des motifs d'agir initiaux par un gain d'efficacité opératoire des actions situées, en réponse aux contraintes du contexte d'enseignement et des tâches prescrites. Deux actions ont été caractérisées en correspondance avec cette alternance : une **action de conceptualisation**, liée à la germination des « concepts quotidiens » vers les « concepts formels », puis une **action conceptualisée** couplée à l'expérience pratique et liée à la germination des « concepts formels » vers les significations incorporées dans l'action au travail et « les concepts quotidiens ». Dans la perspective d'une théorie de la formation « orientée activité », cette recherche a donc nécessité de s'inspirer (en la repensant) de la distinction établie en clinique de l'activité entre « le pouvoir d'agir » et le « pouvoir d'action » (Clot, 2008).

Les résultats de cette recherche permettent, en effet, de considérer que l'efficacité des dispositifs de formation par alternance, « ordinaires » ou « extra-ordinaires », (Figure 13) dépendent du suivi historique, par les TU, des tentatives opérées par les novices pour réorganiser leurs actions en classe. Ces résultats montrent précisément (ACS, Unité 37 DAE1 ; Unités 23 et 30 DAE2 ; ACS, Unités 24 et 25, DCE2) que les « concepts scientifiques ou formels », appris à l'occasion des visites conseil ou des entretiens de tutorat, ont permis aux EN de signifier autrement leur expérience vécue ou de « l'objectiver » et qu'en retour, la signification de ces concepts s'est « subjectivée » au contact de situations quotidiennes, c'est-à-dire de nouvelles circonstances d'usage liées à des pratiques sociales avec les élèves et les TU. Ce constat permet d'intégrer les hypothèses d'auteurs qui pensent le développement non seulement comme une transformation des significations extérieures/sociales en fonctions psychiques supérieures (ou développement par internalisation), mais aussi comme une transformation des modalités de participation de l'acteur à des communautés et à de pratiques sociales (Lave & Wenger, 1991 ; Rogoff, 1990, 1997) (ou développement par participation). En tentant d'apporter une définition au processus de développement du pouvoir d'action qui soit autant liée à la réélaboration psychologique du travail par l'EN en formation, que

Discussion générale

dépendante de négociations situées (en classe) avec les TU et/ou les FU, quant à l'efficacité et à la conformité des opérations réalisées, nous avons essayé de ne pas hypertrophier la place de l'activité du sujet dans la construction et l'internalisation des significations sociales et donc de concilier les deux approches socioculturelles précédemment évoquées (Matusov, 1998).

Pour la dyade C, après la visite conseil, les apprentissages professionnels de l'EN par « les concepts » n'ont été possibles qu'à partir du moment où les actions alternatives envisagées en situation de formation ont été mises en rapport, de façon rétrospective, avec l'expérience vécue et les actions concrètement réalisées en classe par cette dernière (ACS, Unité 20, DCE2). Pour la dyade A, la nécessité d'une négociation située à propos des actions réalisées en classe a été encore plus flagrante. Les données montrent très clairement qu'après la visite conseil le développement de l'activité de l'EN a été directement lié à l'accompagnement quotidien de son TU (ACS, Unité 29, DAE2).

En de telles circonstances, la formalisation du lien permettant aux concepts de passer d'un contexte à un autre n'a pas été uniquement dévolue à l'activité d'une conscience opérant des liaisons mais également, et tout autant, à des liaisons opératoires co-construites en situation de classe et devenues conscientes et (rétrospectivement) conceptualisées. Ainsi, si « l'action de conceptualisation » apparaît comme essentielle pour engager une réélaboration effective du travail, elle nécessite néanmoins d'être ancrée dans le contexte de l'exercice quotidien du métier et de faire l'objet d'étayages spécifiques couplés aux ressources et aux contraintes propres à la situation. Sur ce point, les avancées théoriques d'une clinique de l'activité nous ont aidés à penser le développement d'un « pouvoir d'agir » *prospectif* et nous ont ouvert la voie pour une discussion de nos résultats du point de vue des spécificités des questions posées par la formation et l'alternance en formation. Dans la perspective de ce qui pourrait devenir une théorie de la formation « orientée activité », « le pouvoir d'action » renverrait surtout, à la différence du « pouvoir d'agir », à la conformité d'actions à la fois inscrites dans un contexte socioculturel dynamique et rétrospectivement conceptualisées. Cette conformité de l'action des EN, qui a été obtenue en partie grâce au contrôle et à la validation par la communauté des formateurs, TU et/ou FU, a généré l'émergence de deux moments complémentaires (Figure 13), que l'on peut considérer comme autant de volets technologiques à prendre en compte dans une organisation de la formation des enseignants par l'alternance : la signification intentionnelle et consciente de l'expérience professionnelle « par les concepts » et la

nécessite d'un prolongement de cette signification par l'inscription des possibles, ainsi élaborés, dans les circonstances concrètes de l'exercice situé du métier.

2.2. La signification de l'expérience d'enseignement des formateurs de terrain comme ressource pour l'activité de formation

De nombreuses études sur la formation de terrain, plus ou moins proches de celle retenue pour cette thèse, documentent, tantôt à partir des présupposés théoriques d'une anthropologie cognitive (Durand, 2000 ; Durand *et al.*, 2002 ; Eick *et al.*, 2003 ; Martin, 1997 ; Ria *et al.*, 2003), tantôt de ceux d'un constructivisme social (Beck & Kosnik, 2000 ; Parson & Stephenson, 2005 ; Zanting *et al.*, 2001), tantôt enfin d'une approche ethno-méthodologique (Bullough & Draper, 2004 ; Curry *et al.*, 2008 ; Freese, 2006 ; Kelchtermans & Ballett, 2002 ; Olson & Craig, 2001 ; Scherff, 2008 ; Stanulis *et al.*, 2002) (a) l'acquisition d'une culture professionnelle par les EN, (b) la socialisation de ces derniers au sein d'une communauté de pratique (ou plus largement d'une communauté éducative) et enfin (c) la construction de leur identité d'enseignant et leur développement professionnel. Certains auteurs suggèrent néanmoins de nouvelles pistes de recherche davantage ciblées sur l'activité professionnelle des TU et notamment sur la manière dont ces derniers mobilisent, avec plus ou moins de difficulté, leur expérience d'enseignant pour en faire une ressource de formation adressée aux EN (Bullough, 2005 ; Orland-Barak, 2001, 2005). Toutefois, le problème ainsi posé, sous-entend qu'une telle expérience est suffisante pour conseiller les EN et que donc une formation spécifique adressées aux formateurs de terrain est, sinon superflue, au moins peu utile ou redondante. Appliquée à la fonction de « compagnon », qui sera prochainement dévolue aux TU dans le contexte de la réforme des *masters enseignement*, cette conception de l'activité de formation est en contradiction avec de nombreuses études qui soulignent les différences qui existent entre enseigner et former et rendent compte des compétences du tutorat qui n'émergent pas naturellement d'une expertise d'enseignement (Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Hennissen *et al.*, *sous presse* ; Kajs, 2002 ; Kilbourn, *et al.*, 2005 ; Orland, 2001 ; Tauer, 1998).

Dans le prolongement des résultats de ces études, plusieurs auteurs notent l'existence d'un véritable « point aveugle » de la recherche en ce qui concerne (a)

Discussion générale

l'acquisition par les TU d'une professionnalité de formateur d'enseignants, (b) la transition entre le métier d'enseignant et celui de formateur de terrain, et (c) « l'extension » des compétences à enseigner une discipline à des élèves à celles former des « élèves-enseignants ». Nos propres résultats permettent d'éclairer en partie ce point aveugle en termes de : modalités d'observation des leçons d'enseignement des EN ; d'évaluation des difficultés de ces derniers en situation de classe ; d'organisation et réalisation, techniques et matérielles, des entretiens post-leçon ; d'accompagnement quotidien et d'étayage des apprentissages professionnels des novices ; ou encore, d'instauration d'une relation de formation collaborative et évolutive dans le temps.

L'enjeu d'une meilleure compréhension des circonstances et modalités aidant les TU (a) à distinguer leur « style d'enseignement » de leur « style de tutorat », (b) à adopter une posture « d'enseignant d'enseignants » (Orland-Barak, 2001 ; Hawkey, 1998 ; Upson-Bradbury & Koballa, 2008) et (c) à développer la signification de leur expérience quotidienne de formateur de terrain, apparaît clairement. Sur ce point, le caractère selon nous novateur de cette recherche tient à la possibilité d'apporter de nouvelles connaissances sur le processus de (re)conceptualisation de l'expérience « ordinaire » des TU et de (re)normalisation collective de leur travail.

Dans cette recherche, nous avons considéré que la « conception systémique des fonctions psychiques supérieures » chez Vygotski (Vygotski, 1925/2003, p.78-83), ainsi que le processus de conscience (*osoznanie*) entendu comme « traduction d'une activité en une autre activité » ou encore « liaison entre activités » (Clot, 2003, p.12), pouvaient être complétés par la notion de « plasticité fonctionnelle du système psychique » chez l'adulte (Baltes *et al.*, 1999). Dans cette perspective, ces présupposés théoriques ont été mobilisés pour analyser les modalités permettant aux TU de faire de leur expérience d'enseignement le moyen d'un « nouveau fonctionnement » dans le contexte spécifique du tutorat. Plus précisément, dans cette thèse la « migration fonctionnelle de l'expérience » des TU a été considérée comme un processus de « dé-liaison / re-liaison » puis « expansion / réorganisation » du système psychique. En ce sens, il ne s'est pas agi d'un simple changement de statut de l'expérience vécue ou d'une transformation quantitative des fonctions psychiques supérieures sous l'effet de « sources externes » comme c'est principalement le cas chez le jeune enfant (Wertsch, 1985b ; Cole & Wertsch, 1996). Sur ce point, nous avons retenu l'hypothèse selon laquelle les situations collectives de supervision ou d'ACS, d'ACC et de RDD, étaient propices à l'analyse du « rapport

Discussion générale

différent au processus de développement chez l'adulte » évoqué par Vygotski (Vygotski, 1935/1985, p.112). En nous inspirant (tout en la repensant) d'une approche clinique et ergonomique du travail enseignant (Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Clot, 2001d ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Yvon & Garon, 2006), nous avons considéré que l'analyse psychologique de l'activité, opérée dans ces contextes « extra-ordinaires » sur l'activité « ordinaire » des protagonistes de la formation de terrain, pouvait contribuer au développement de la signification de l'expérience des TU ou autrement dit, à leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2008).

Les résultats qui concernent plus particulièrement la dyade A, montrent que le TU n'a pas été en mesure de mobiliser son expérience passée, en collège et dans l'enseignement de l'athlétisme, pour aider l'EN à organiser de manière plus efficiente les situations d'apprentissage proposées aux élèves en course de haies (ACS, Unité 24 DAE1). Cette APSA n'étant plus pratiquée par le TU depuis quelques années, les modalités concrètes d'action et les moyens (tels que, par exemple, l'ajustement de l'écartement des haies ainsi que les repères pour le pied d'appel des élèves) dont il aurait pu tirer parti pour conseiller l'EN, ont été dissociés de son domaine d'activité d'enseignement actuel et finalement « déliés » de son activité de formateur. Ces constats permettent de considérer que cette expérience en jachère a constitué un « capital en latence » (Baltes, 1987) demeuré dans l'ombre de la conscience. Ceci n'a pas permis au TU d'envisager d'autres alternatives pour former l'EN.

Il apparaît tout aussi clairement que l'interaction dialogique avec le FU et d'autres pairs enseignants (CH et JDN), présents lors de l'observation de cette leçon de l'EN, a permis au TU « *de se rafraîchir la mémoire entre collègues* », de reconsidérer cet empan d'expérience d'enseignement inexploité, ainsi que les modalités susceptibles d'en faire un « instrument de formation » adressé au novice (ACS, Unité 18 DAE2).

Ces propos du TU permettent de supposer qu'en de telles les échanges de points de vue, les désaccords, tout autant que les accords apparus entre ces protagonistes, aient contribué au processus « d'expansion/réorganisation » des connaissances du TU et aient généré de nouvelles possibilités de réalisation d'actions, plus complexes (Clot, 2008) et adaptées aux besoins de l'EN.

Par ailleurs, dans cette recherche, la constitution de ce que nous avons nommé à dessin un *conservatoire* de l'activité de formation, avait comme finalité (a) d'impliquer les TU dans l'observation et l'interprétation de leur propre situation de travail et des

Discussion générale

problèmes rencontrés avec les EN et (b) de permettre aux TU et aux FU de s'expliquer « à tous les sens du terme », pour parler comme Y. Clot, avec leurs propres façons de faire au cours d'une analyse collective des traces de leur activité. Sur ce point, les « controverses » professionnelles survenues lors (a) de la visite conseil de la dyade A (Unité 4, DAE1), (b) de l'ACC entre les TU des dyades A et B (à propos des modalités d'observation des leçons des novices) (ACC, Unités 6) et (c) du RDD entre les professionnels du *tiers milieu* (RDD, Unité 1 concernant le TU-A, MS, DS et la CH) (Oddone *et al.*, 1981) (à propos du bilan de fin de séance comme objet de formation), permettent d'en apprécier les apports. Les principales plus-values à signaler concernent la (re)conceptualisation de l'expérience d'enseignement des TU en vue d'en faire une ressource pour former les EN, ainsi que la (re)élaboration collective des tâches du tuteur (ACC, Unité 7). Ces résultats confirment ainsi l'hypothèse en clinique de l'activité (Clot, 2008) relative à la contribution des « disputes professionnelles » (Clot, 2003b) au développement du « pouvoir d'agir » des gens du métier. Il est clair toutefois qu'il ne suffit pas de réunir des professionnels par petits groupes pour que le développement de leur activité et une (re)normalisation collective du travail de formation soient effectifs. En effet, dans le contexte artificiel de l'ACC et du RDD, grâce à l'apport de « médiations sémiotiques » nouvelles, les CH ont suscité ces « controverses » fécondes qui n'apparaissent pas spontanément. Sur ce point, nos résultats permettent de préciser les conditions dans lesquelles ces dispositifs « extraordinaires », devenus « ordinaires », peuvent être réellement opérationnels et efficaces dans le temps, en contribuant (a) à la « migration fonctionnelle » de l'expérience d'enseignement des TU comme instrument de formation des EN et (b) à la (re)vitalisation du genre formateurs de terrain (Clot & Faïta, 2000). La resignification des expériences d'enseignement et de formation a été possible parce que pilotée de l'extérieur grâce à (a) l'analyse vidéo de l'activité tutoriale (TU/EN) et (b) à l'activité d'un collectif de formation pluricatégoriel (TU, FU, PIUFM, CP, CH) impliqué dans le dispositif.

3. Contributions technologiques à la conception de dispositifs de formation dans le contexte des *masters enseignement*

Les résultats de cette thèse permettent de proposer des pistes technologiques organisatrices d'une conception d'artefacts et/ou de dispositifs de formation, indexés aux activités professionnelles cibles. Ces pistes prennent en compte la professionnalité des TU et des FU et s'inscrivent dans des contextes de travail prochainement remaniés par la réforme des *masters enseignement*. Sur ce point, nous avons considéré que l'année de transition 2009-2010 était propice (a) à la réorganisation progressive de certaines formations de formateurs, et (b) à l'accompagnement éventuel des tuteurs et conseillers pédagogiques dans une démarche de V.A.E.

3.1. Une évaluation préalable des besoins réels des acteurs de terrain et une formation des tuteurs graduelle

Dans le prolongement de cette recherche, nous avons réalisé une enquête auprès des 77 tuteurs des professeurs stagiaires du second degré ayant sollicité, en 2008, une formation « commune » à toutes les disciplines d'enseignement (Dispositif 15419 du Plan Académique de Formation, (P.A.F)). Ces derniers y ont répondu favorablement (Annexe 10). Sa finalité était (a) de préciser leurs besoins de formation et (b) de proposer des contenus adaptés à leurs difficultés, leurs attentes et aux exigences de l'I.U.F.M.

Au niveau académique, 71,6% des tuteurs désignés pour conseiller et former les enseignants novices en septembre 2008 (217 au total) entraient pour la première fois en fonction. Ce chiffre rend compte de l'important *turn-over* des formateurs de terrain eu égard à une désignation basée sur des logiques budgétaires plus que pédagogiques. Dans l'échantillon de cette enquête, 28,4% des tuteurs n'avaient jamais bénéficié d'une formation spécifique tout en exerçant cette fonction. Concernant l'activité de tutorat en situation d'entretien post-leçon, les TU sondés ont accordé une grande importance à la démarche d'analyse de pratiques (87,8%) et à l'approfondissement des connaissances disciplinaires et pédagogiques qui manquent aux stagiaires (81,1%). Dans cette perspective, ces chiffres confirment une approche de l'apprentissage du métier

Discussion générale

d'enseignant plus « bivalente » (didactique et pédagogique) que générique. Seuls 27% des tuteurs ont considéré qu'il était important d'identifier les difficultés professionnelles du stagiaire et d'en informer d'autres formateurs (FU (REF), responsable de filière, formateurs disciplinaires, etc.) ce qui illustre selon nous l'isolement de ces derniers au sein du plan de formation des enseignants du second degré. L'analyse des besoins exprimés montre, en outre, leur manque de ressources pour organiser et réaliser les entretiens post-leçon (50%) à partir de problèmes clairement circonscrits (32,4%) permettant de susciter le questionnement du stagiaire (44,6%) et d'engager avec ce dernier une analyse conjointe de certaines difficultés professionnelles (telles que, par exemple, la « posture professionnelle », l'autorité et la relation pédagogique avec les élèves, 33,8%).

Les conclusions de cette enquête, bien que parfois anecdotiques, confirment certains des résultats de cette thèse. Nous porterons l'accent ici sur quelques pistes de conception d'une formation des tuteurs prenant en considérations les contraintes objectives du plan de formation académique (P.A.F.) qui en limite la durée à deux journées de six heures et qui les organise pas « niveau » (niveau d'expertise supposée des TU). Au passage, dans ce cadre, nous avons constitué une base de données de 53 fichiers vidéo de plusieurs disciplines, d'une durée comprise entre 1 et 12 minutes (concernant des leçons d'enseignement, des entretiens de formation et des visites conseils) permettant d'ancrer cette formation sur des données concrètes de l'activité des protagonistes de la formation de terrain (TU/FU/EN) (Annexe 10).

Niveau 1 : tuteurs entrant en fonction (12h)

Objectifs pour les formés :

- Connaître les fonctions du tuteur ainsi que les modalités d'une activité tutoriale collaborative basée sur une relation de formation évolutive dans le temps : clarifier les missions (socialisation, conseil et formation, évaluation), les fonctions et les différents rôles susceptibles d'être tenus par le TU selon la période de l'année et le profil du stagiaire ;
- Circonscrire la dimension générique du métier d'enseignant et les caractéristiques de l'activité d'un novice : travail collectif à partir d'un corpus vidéo et d'extraits d'ACS retranscrits verbatim ; identification des préoccupations principales des EN au cours de la première période de leur stage en responsabilité (septembre à janvier).

Discussion générale

- Acquérir ou renforcer des compétences dans l'observation des leçons d'enseignement des EN : travail à partir d'un corpus vidéo et à l'aide de différentes grilles d'observation ;
- Identifier les difficultés professionnelles des EN et les problématiser : travail à partir d'un corpus vidéo ;
- Etablir un guide d'entretien susceptible d'impliquer les EN dans le questionnement et réduire la dimension anxiogène des échanges ;
- Echanger et mutualiser les ressources concernant le suivi des progressions des EN dans leur apprentissage du métier : travail à partir de différents « cahiers de suivi » des TU (Lettres, L.V.E, par exemple)
- Préparer le rapport de stage
- Préparer les visites conseils et la visite bilan

Niveau 2 : tuteurs ayant déjà une expérience mais n'ayant jamais bénéficié ou demandé de formation spécifique à cette fonction (12h)

Objectifs pour les formés :

- Acquérir ou renforcer des compétences inhérentes à l'organisation et la réalisation des entretiens post-leçon et se rapportant à la méthodologie de l'évaluation du stage ;
- S'inscrire dans un travail collaboratif et diachronique avec les FU (REF) en charge des visites conseils et s'impliquer dans l'accompagnement à l'écrit professionnel : complémentarité TU/FU lors des entretiens et dans le suivi des « chantiers professionnels » formalisés à cette occasion (travail à partir d'un corpus vidéo) ;

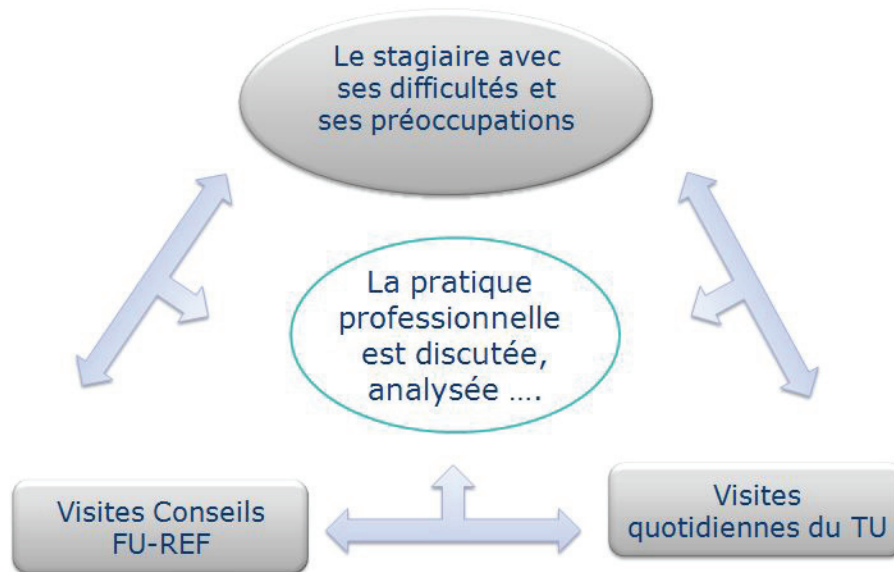


Figure 14 : S’inscrire dans un travail collaboratif TU/FU (REF) lors des visites conseils (D’après De Nadai, 2008)

- Distinguer « analyse de pratiques » et « analyse de l’activité » : travail à partir d’un corpus vidéo et d’extraits d’ACS retranscrits verbatim ;
- Savoir comment identifier les préoccupations principales des EN pour les mettre en concurrence avec des attentes plus institutionnelles ;
- Echanger et mutualiser les ressources concernant l’évaluation des EN et la prise en compte du référentiel des 10 compétences (B.O. N°1, du 04 janvier 2007).

Niveau 3 : tuteurs chevronnés ayant déjà bénéficié d’une formation les années précédentes (12h)

Objectifs pour les formés :

- Réfléchir à la posture professionnelle du formateur d’enseignants : style d’enseignement et style de tutorat (travail à partir d’un corpus vidéo) ;
- Connaître les modalités d’une observation participante ;
- Analyser l’activité professionnelle des EN et utiliser la vidéo dans le contexte des entretiens post-leçon : travail à partir d’un corpus vidéo ;
- Travailler au sein d’un collectif de formation susceptible d’instaurer un réseau d’aide pour les EN (en difficulté) ;



Figure 15 : Un collectif de formation formant un réseau d'aide des EN (en difficulté)
(D'après De Nadai, 2008)

- Echanger et mutualiser les ressources concernant le contrat de formation : étude de documents existants, nouvelle conception collective ;
- Valider des compétences C2I ;
- Connaître les démarches V.A.E. dans la perspective d'une implication en formation M1, M2 ou T1 comme futur compagnon.

3.2. Quel avenir pour un collectif de formation dans les masters enseignement ?

Les résultats de notre recherche apportent quelques éléments de compréhension sur les modalités permettant aux TU et les FU de s'engager dans une activité collaborative de formation pour répondre plus efficacement aux besoins évolutifs des novices. Ils interrogent entre autres les modalités permettant de fonder un collectif de formation dans le contexte de la réforme L.M.D. eu égard aux contraintes des unités d'enseignement en M1 et M2.

Il apparaît par exemple qu'une intervention complémentaire des formateurs de terrain (tuteurs, conseillers pédagogiques) et des formateurs universitaires ou de centre est non seulement possible mais indispensable pour opérationnaliser efficacement le principe

Discussion générale

de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants et garantir un apprentissage du métier « à plusieurs voix ». Il s'agirait de redonner une place centrale aux différents stages (d'observation, de pratique accompagnée et en responsabilité) et de concevoir l'articulation de certaines U.E. autour de cette architecture centrale (et non l'inverse). Dans cette perspective, chaque période de stage donnerait lieu à un encadrement spécifique des FU pour une exploitation, en parallèle, en amont ou en aval des stages, (a) des données recueillies ou suscitées par les étudiants et se rapportant à leurs observations, à leur expérience vécue, aux contenus abordés ou appris au contact des CP ou TU voire d'autres étudiants accueillis dans les classes de ces derniers ; (b) des contenus d'enseignement appris en formation et de leur ancrage dans le contexte quotidien des situations de travail. Quatre étapes dans l'apprentissage du métier au sein du parcours M1/M2 pourraient être formalisées (Figure 16).

Au Semestre 1, les stages d'observation (« je vois le métier ») peuvent être limités en termes d'apprentissages professionnels si les étudiants n'apprennent pas avec les FU, en situation de formation à l'université, à « outiller » leur regard et à problématiser l'activité d'enseignement dans la classe. Au Semestre 2, le stage de pratique accompagnée peut être considéré comme un moment privilégié pour « échanger et s'essayer progressivement aux responsabilités professionnelles », tout en bénéficiant d'un encadrement « sécurisé » de la part des CP et/ou des TU.

Toutefois, les résultats de notre recherche nous permettent de considérer que l'apprentissage « générique du métier » n'y sera pas forcément garanti. Dans cette perspective, le stage du Semestre 3 pourrait bénéficier d'un déplacement « du centre de gravité de la formation des enseignants » (Zeichner, 2006), depuis l'université vers l'établissement scolaire, comme c'est le cas actuellement avec les dispositifs de formation transversale ou d'analyse de pratiques professionnelles (A.A.P.P.). À cette occasion, en plus du temps de stage, certains intervenants associés (tels que, par exemple, le chef d'établissement, le C.P.E, l'enseignant documentaliste) pourraient intervenir dans les unités d'enseignement (U.E.) inhérentes au système éducatif ou encore au travail enseignant au sein d'une communauté professionnelle. Assister à un conseil de classe, à un conseil d'administration, à l'organisation d'un projet transdisciplinaire au C.D.I, peuvent contribuer à des apprentissages professionnels utiles pour préparer les étudiants à leur stage en responsabilité. Dans cette perspective, le collectif de formation s'étendrait des FU, TU et/ou CP à d'autres formateurs disciplinaires et intervenants de la communauté

Discussion générale

professionnelle. Le rapprochement des FU avec ces différents terrains de stage en établissement permettrait, en outre, de les impliquer durablement (M1 et M2) dans l'encadrement du mémoire professionnel, dans le suivi des apprentissages professionnels des étudiants (Grisham *et al.*, 1999) et ainsi donner de la cohérence au principe de l'alternance. Ces pistes sont documentées par certaines études du domaine qui rendent compte de la plus value de ce type d'aménagement au niveau de la richesse des échanges entre étudiants (ou EN), FU et TU (ou CP) (Rodgers & Keil, 2007), ainsi que des liens concrets pouvant être établis par les formateurs et les formés entre les contenus abordés dans différents contextes de formation et de travail (Abdal-Haqq, 1998 ; Darling-Hammond, 1994).

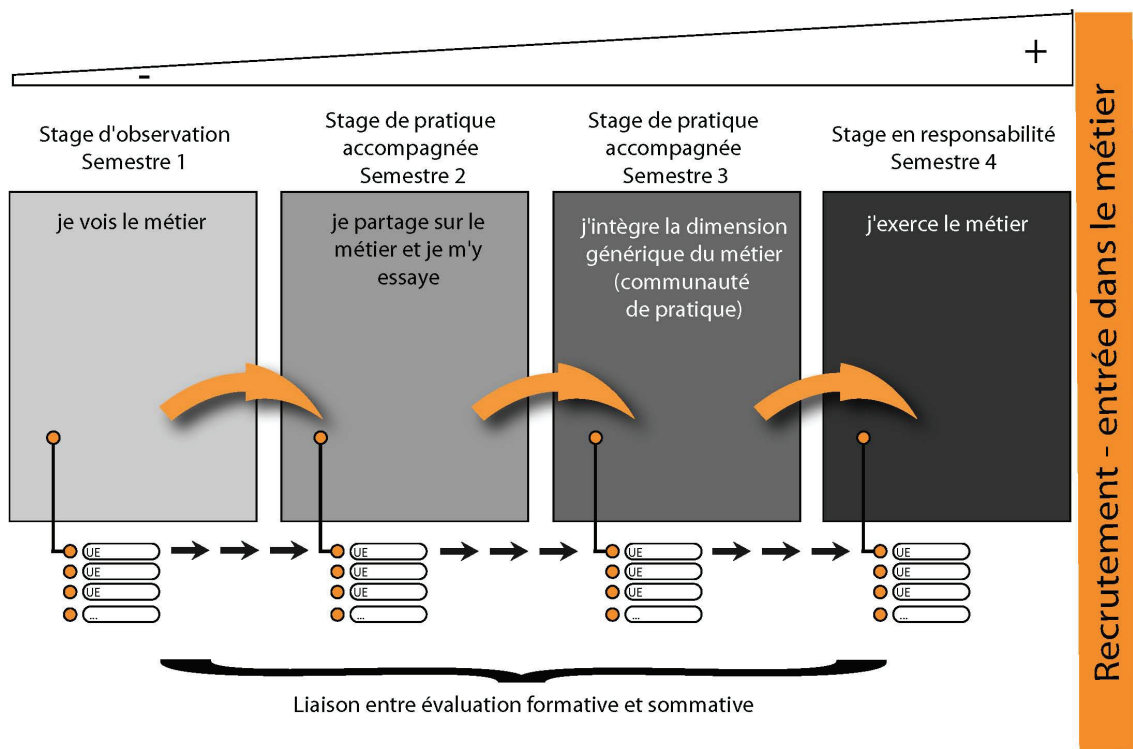


Figure 16 : Redonner une place centrale aux stages dans les masters enseignement

Références

- (1) Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools: Weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- (2) Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 123-138.
- (3) Achinstein, B., & Athanases, S.Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21, 843-862.
- (4) Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratique et situations pédagogiques*. Paris: PUF.
- (5) Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2000). *Formateur(s) d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles: De Boeck.
- (6) Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction* (pp. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- (7) Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé*, hors-série 1, 5-16. Document consulté le 08 juillet 2009 de <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>
- (8) Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57(469), 41-45.
- (9) Amigues, R., Faïta, D., Lataillade, G., & Saujat, F. (2003). Le rôle méconnu des collectifs de travail dans l'exercice et le développement du métier enseignant. *Les Cahiers Pédagogiques*, 406, 16-18.
- (10) Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19, 45-56.
- (11) Baillat, G. (1996). Au centre ou sur le terrain : deux modèles de tutorat en formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 1996, 21, 141-153.
- (12) Baillat, G. (2005). Ambiguïtés et tensions dans la professionnalisation de l'activité enseignante. In D. Biron, M. Cividini, & J-F. Desbiens (dir.). *La profession*

Références

- enseignante au temps des réformes (pp. 219-242). Montréal : Editions du CRP, Université de Sherbrooke.
- (13) Bakhtine, M. (1929/1998). *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil.
 - (14) Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
 - (15) Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
 - (16) Bakhtine, M., & Volochinov, V.N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.
 - (17) Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
 - (18) Baltes, P.B., Staudinger, U.M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
 - (19) Barbier, J.M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. In J.M. Barbier, & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp.305-317). Bruxelles : De Boeck Université.
 - (20) Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
 - (21) Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
 - (22) Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19.
 - (23) Béguin, P. & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité, *@ctivités*, 1 (2), 27-49. Document consulté le 20 mai 2009 de <http://www.activites.org/v1n2/beguिन.fr.pdf>
 - (24) Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? *Cahiers Pédagogiques*, n° 346, 12-16.
 - (25) Bender, C. (1998). Bakhtinian perspectives on "everyday life" sociology. In M. M. Bell, & M. Gardiner (Eds), *Bakhtine and the Human Sciences* (pp. 181-195). London: Sage Publications.

Références

- (26) Berducci, D.F. (2004). Vygotsky through Wittgenstein: A new perspective on Vygotsky's developmental continuum. *Theory and Psychology*, 14(3), 329-353.
- (27) Bertone, S. (2001). *Développement de l'activité professionnelle d'une enseignante d'éducation physique au cours de la première année d'exercice. Etude de l'expérience professionnelle dans le cadre d'un dispositif de formation en IUFM et conception d'aide à la formation*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée, Université de Montpellier 1, Montpellier, France.
- (28) Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125.
- (29) Bertone, S., Chaliès, S., Clark, A., & Méard, J.A. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: Study of a preservice physical education teacher and her cooperative teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.
- (30) Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.P., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapsychic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19, 113-125.
- (31) Billett, S. (2004). Co-participation at work : Learning through work and throughout working lives. *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 190-205.
- (32) Billett, S. (2006, april). *Work, lifelong learning and cooperative education: Supporting, guiding ontogenetic development*. Paper presented at the Annual Conference of New Zealand Association for Cooperative Education, Queenstown.
- (33) Blase, J., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.
- (34) Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- (35) Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- (36) Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-118.

Références

- (37) Bourdoncle, R., & Demailly, L. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- (38) Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques principales: programme, modalités et méthode de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 131-181.
- (39) Brassac, C. (2001). Formation et dialogisme : l'exemple d'un apprentissage situé et distribué. *Orientations scolaire et professionnelle*, 30(2), 243-270.
- (40) Brassac, C. (2003). Lev, Ignace, Jerome et les autres ... Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste. *Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances*, 15(1), 195-214.
- (41) Brassac, C. (2006). Avant-Propos : Enaction, externalisme et internalisme, les modalités d'un débat. *Intellectica*, 2006, 1(43), 7-9.
- (42) Bronckart, J.P. (1985). Vygotski, une œuvre en devenir. In B. Schneuwly, & J.P. Bronckart (Eds), *Vygotsky aujourd'hui* (pp.7-21). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- (43) Bronckart, J.P. (1996). Units of analysis in psychology and their interpretation: social interactionnism or logical interactionnism? In A. Tryphon & J. Vonèche, (Ed.), *Piaget – Vygotsky: The Social genesis of Thought* (pp. 85-106). New-York: Taylor & Francis.
- (44) Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- (45) Bronckart, J.P. (2004). La problématique de l'agir en philosophie et en sciences humaines. In J.P. Bronckart, & le groupe L.A.F., *Agir et discours en situation de travail* (pp.17-66). Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, N°103. Genève : Editions de l'Université de Genève.
- (46) Bronckart, J.P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. In M. Brossard, & J., Fijalkow (Eds.) *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp.237-250). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- (47) Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale de développement. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp.233-244). Paris : La Dispute.
- (48) Bruner, J.S. (1983). L'ontogénèse des actes de langage. In J.S. Bruner, *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Références

- (49) Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- (50) Bruner, J.S. (1999). Culture, Self and Other. Sémiotique des cultures et sciences cognitives. *Colloque inaugural de l'Institut Ferdinand de Saussure*, Genève. 20-23 juin 1999.
- (51) Bruner, J.S., & Hickmann, M. (1983). La conscience, la parole et la "zone proximale": réflexions sur la théorie de Vygotsky. In J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* (pp.281-311). Paris: PUF.
- (52) Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: School based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- (53) Bullough, R.V, Young, J., Birrell, J.R, Clark, D., Winston, M., Egan, L., Erickson, M., Frankovich, J., Brunetti, S., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.
- (54) Bullough, R.V, Young, J., Erickson, L. Birrell, J.R., Clark, D.C, Egan, M.W., Berrie, C.F., Hales, V., & Smith, G. (2002). Rethinking field experience. Partnership teaching versus single place teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 68-80.
- (55) Bullough, R.V., & Draper, R.J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271-288.
- (56) Bullough, R.V., & Draper, R.J. (2004b). Making sense of the failed triad. Mentors, University supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- (57) Bullough, R.V., Kauchak, D., Crow, N.A., Hobbs, S., & Stokes, D. (1997). Professional Development Schools: Catalysts for teacher and school change. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 153-169.
- (58) Burton, D. (1998). The changing role of the university tutor within school-based initial teacher education: Issues of role contingency and complementarities within a secondary partnership scheme. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 129-146.
- (59) Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF
- (60) Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: case study from a French University Institute of Teacher Training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094.

- (61) Cartaut, S., Chaliès, S., & Bertone, S. (*soumis*). Enseigner et/ou former à l'enseignement : nouvelles perspectives de recherche dans le cadre de la masterisation de la formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*.
- (62) Carter, K., & Gonzalez, L.E. (1993). Beginning teacher's knowledge of classroom events. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 223-232.
- (63) Carver, C.L., & Katz, D.S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice. What is new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449-462.
- (64) Castle, S., Fox, R.K., & O'Hanlan Souder, K. (2006). Do professional development schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 65-80.
- (65) Chaiklin, S. (2001). The category of « personality » in cultural-historical psychology as a multinational practice. In S. Chaiklin (Ed.), *The theory and Practice of Cultural-Historical Psychology* (pp.238-259). Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- (66) Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and Instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, & S.M Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- (67) Chaliès, S. (2002). *Analyse des interactions enseignants stagiaires – conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier 1, France.
- (68) Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Note de Synthèse. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- (69) Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563.
- (70) Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- (71) Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781.

Références

- (72) Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. Note de synthèse. *Savoirs*, 8, 11-50.
- (73) Cherian, F. (2007). Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptual, and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 25-46.
- (74) Cheyne, J.A., & Tarulli, D. (1999). Dialogue, difference and voice in the zone of proximal development. *Theory and Psychology*, 9(1), 5-28.
- (75) Clarke, A. (2006). The nature and the substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 22, 910-921.
- (76) Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21, 65-78.
- (77) Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- (78) Clot, Y. (1997). Avant propos. In L.S. Vygotski (Ed.), *Pensée et langage* (pp.7-18). Paris : La Dispute.
- (79) Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- (80) Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-54.
- (81) Clot, Y. (2001b). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 35-49.
- (82) Clot, Y. (2001c). Editorial. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education Permanente*, 146, 7-17.
- (83) Clot, Y. (2001d). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp.133-156). Paris : PUF.
- (84) Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Clinique méditerranéenne*, 66(2), 31-53.
- (85) Clot, Y. (2002b). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp.191-211). Paris : La Dispute.
- (86) Clot, Y. (2002c). *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire*. Toulouse : Octarès.

Références

- (87) Clot, Y. (2003). Vygotski : la conscience comme liaison. In L.S. Vygotski (Ed.), *Conscience, inconscient, émotions* (Traduction Françoise Sève et Gabriel Fernandez) (pp.7-59). Paris : La Dispute.
- (88) Clot, Y. (2003b). Le collectif dans l'individu. Actes du 38ième Congrès de la SELF, *Modèles et pratiques de l'analyse du travail 1988-2003, 15 ans d'évolution* (pp.33-44). Document consulté le 08 juillet 2009 de <http://www.ergonomie-self.org/documents/38eme-Paris-2003/sp1.pdf>
- (89) Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 5-12.
- (90) Clot, Y. (2004b). Action et connaissance en clinique de l'activité. *@ctivités*, 1(1), Document consulté le 10 novembre 2008 de [http:// www.activites.org/v1n1/clot.pdf](http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf)
- (91) Clot, Y. (2005, juillet). *Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ?* Chaire de psychologie du travail du CNAM. Paris : ARCO.
- (92) Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- (93) Clot, Y. (2008b). Le statut de la critique en psychologie du travail : une clinique de l'activité. *Psychologie française*, 53, 173-193.
- (94) Clot, Y. (2008c). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Education Permanente*, 4(177), 67-78.
- (95) Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 6, 7-43.
- (96) Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, 68, 289-316.
- (97) Clot, Y., & Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques Psychologiques*, 14, 101-114.
- (98) Clot, Y., & Santiago-Delefosse, M. (2004). Présentation. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 2-5.
- (99) Clot, Y., & Soubiran, M. (1998). Prendre la classe : une question de style ? *Société française*, 12/13, 78-88.
- (100) Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- (101) Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Insights about Teacher Retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392.

Références

- (102) Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), Chap8, 249-305.
- (103) Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999b). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- (104) Cole, L., & Wertsch, J.V. (1996). Beyond the individual-Social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256.
- (105) Cole, M. (1977). Introduction. In A.V. Zaporozhets, The development of logical thinking in the preschool-age child. *Soviet psychology*, 15, 45-46.
- (106) Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*, (pp.146-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- (107) Cole, M. (1996). Interacting minds in a life-span perspective: A cultural/historical approach to culture and cognitive development. In P.B. Baltes, & U.M. Staudinger (Eds), *Interactive Minds: Life-span Perspectives on the Social Foundation of Cognition* (pp.56-87). New York: Cambridge University Press.
- (108) Cole, M., & Scribner, S. (1978). Introduction. In M. Cole, V. John-Steiner, S., Scribner, & E. Souberman (Eds), *L.S. Vygotsky. Mind and Society: The development of Higher Psychological Processes* (pp.1-16). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- (109) Collectif. (2006, 31 octobre). *Haut Conseil de l'Education: Recommandations pour la Formation des Maîtres*. Document consulté le 05 février 2009 de http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/33.pdf
- (110) Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- (111) Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514.
- (112) Cru, D. (1995). *Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention*. Mémoire EPHE, Paris.
- (113) Curie, J., & Dupuy, R. (2002). L'organisation du travail contre l'unité du travailleur. In Y. Clot (dir.) *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire* (pp.181-196). Toulouse : Octarès.

Références

- (114) Curry, M., Jaxon, K., Russell, J.L., Callahan, M.A., & Bicaïs, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 660-673.
- (115) Daloz, L. (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (116) Darling-Hammond, L. (1994). *An essay-review of Professional Development Schools: School for developing a profession*. New-York: Teachers College Press.
- (117) Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-11.
- (118) Darling-Hammond, L. (1996b). *Doing What Matters Most: Teaching for America's Future*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- (119) Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- (120) Davydov, V.V., & Radzikhovskii, L.A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In J.V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp.35-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- (121) Demailly, L. (2001). La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. *Revue des Sciences de l'Education*, 27(3), 523-542.
- (122) Denney, N.W. (1984). A model of cognitive development across the life span. *Developmental Review*, 4, 171-191.
- (123) Derry, J. (2004). The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza. *Educational Review*, 56(2), 113-120.
- (124) Diallo, M.D., & Clot, Y. (2003). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité. Problèmes et méthodes. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(2), 203-217.
- (125) Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- (126) Dugal, J.P., & Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.
- (127) Dumouchel, P. (1999). *Emotions. Essai sur le corps et le social*. Seconde édition, Paris : Synthélabo.
- (128) Durand, M. (2000). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. In C. Gohier, & C. Alin (Eds.),

Références

- Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp.161-180). Paris: L'Harmattan.
- (129) Durand, M. (2003, juin). *Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants*. Communication, Réseau Education et Formation, Genève.
- (130) Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education et Didactique*, 2(2), 1-25.
- (131) Durand, M., & Fabre, M. (2007). Introduction. In M. Durand, & M. Fabre (Eds.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (pp.1-15). Paris : L'Harmattan.
- (132) Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 28(1), 83-103.
- (133) Edwards, A. (1995). Teacher education: Partnerships in pedagogy? *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 595-610.
- (134) Edwards, A., & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools: Supporting student teacher learning in schools*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- (135) Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.
- (136) Eick, C.J., Ware, F.N., & Williams, P.G. (2003). Coteaching in a science methods course. A situated learning model of becoming a teacher. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 74-85.
- (137) Elkonin, D. B. (1966). Problema obučenia i razvitiia v trudah L. S. Vygotskogo. *Voprosy psikhologii*, Moscou, 6, 33-42.
- (138) Engeström, Y. (2001). Renegotiating the Concept of Object in Theorizing Practice. 2nd Nordic-Baltic Conference on Activity Theory, Ronneby, Sweden.
- (139) Engeström, Y. (2001b). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- (140) Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp.1-16). New York : Cambridge University Press.
- (141) Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

- (142) Espinassy, L. (2006). Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège: les sous-entendus du métier. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, non publiée. Université de Provence – Aix Marseille I.*
- (143) Eun, B., Knotek, S.E., & Heining-Boynton, A.L. (2008). Reconceptualizing the Zone of Proximal Development: the importance of the Third Voice. *Educational Psychology Review*, 20(2), 133-147.
- (144) Fairbanks, C.M, Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- (145) Faïta, D. (2001). Genre d'activité et style de conduite. In A. Borzeix, & B. Fraenkel (Dir.), *Langage et Travail, Communication, Cognition, Action* (pp.264-282). Paris : CNRD éditions.
- (146) Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. In R. Amigues, D. Faïta, & M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. Skholê*, hors série n°1, 57-69.
- (147) Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novice learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- (148) Feiman-Nemser, S., & Parker, M.B. (1993). Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 699-718.
- (149) Feiman-Nemser, S., Parker, M.B., & Zeichner, K. (1993). Are mentor teachers teacher educators? In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (pp. 147-165). London: Kogan Page.
- (150) Fernandez, G. (2001). Le corps, le collectif et le développement du métier. Etude clinique d'un geste de métier à la SNCF. *Education Permanente*, 146, 27-34.
- (151) Fichtman Dana, N., & Yendol-Silva, D. (2003). *The reflective Educators guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through Practitioner Inquiry*. Thousand Oaks: California, Corwin Press.
- (152) Filliettaz, L. (2004). Interaction, cognition et identités situées : une analyse discursive des transactions de service. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 61-79.
- (153) Filliettaz, L., & Bronckart, J.P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: Peeters.

Références

- (154) Franke, A., & Dahlgren, L.O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- (155) Freese, A.R. (2006). Reframing ones teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 100-119.
- (156) Friedmann, G. (1955). *Problèmes humains du Machinisme Industriel*. Paris: Gallimard.
- (157) Friedrich, J. (1997). Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle. L.S. Vygotski versus A.N. Léontiev. In C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (Eds), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp.19-34). Berlin : Peter Lang.
- (158) Galperine, P.J. (1983). « K vospominaniiam ob A.N. Léontieva ». In A.N. Léontiev, *Léontiev I Sovremenniaia Psikhologiya*. Moscou: Editions MGU.
- (159) Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- (160) Gillet, B. (1978). Analyse du travail et formation professionnelle. *Le Travail Humain*, 41(2), 225-238.
- (161) Gonzalez, L.E., & Carter, K. (1996). Correspondance in cooperating teachers and student teachers interpretations of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 39-47.
- (162) Goodfellow, J., Sumsion, J. (2000). Transformative pathways: Field-based teacher educator's perceptions. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 245-257.
- (163) Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (164) Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 285-296.
- (165) Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- (166) Graham, P. (1997). Tensions in the mentor teacher student teacher relationship: Creating productive sites for learning within a high school English teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 513-525.

Références

- (167) Grisham, D.L., Bergeron, B., Brink, B., Farnan, N., Davis Lenski, S., & Meyerson, M.J. (1999). Connecting communities of practice through Professional Development School activities. *Journal of Teacher Education*, 50(3), 182-191.
- (168) Grisham, D.L., Ferguson, J.L., & Brink, B. (2004). Mentoring the mentors: Student teachers contributions to the middle school classroom. *Mentoring and Tutoring*, 12(3), 307-319.
- (169) Hanato, G., & Wertsch, J.V. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The constitutions of cultural mind. *Human Development*, 44, 77-83.
- (170) Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.
- (171) Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 19(1), 50-56.
- (172) Harrison, J.K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.
- (173) Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), 623-637.
- (174) Hatano, G., & Wertsch, J.V. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The Constitutions of Culture in Mind. *Human Development*, 44, 77-83.
- (175) Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325-335.
- (176) Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development: A study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657-670.
- (177) Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 137-147.
- (178) Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.

Références

- (179) Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teacher's roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186.
- (180) Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (sous presse). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*.
- (181) Hobson, J.A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What you know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- (182) Holland, P.P. (1989). Implicit assumptions about supervisory conference: A review and analysis of literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(4), 362-379.
- (183) Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional schools*. East Lansing, MI: Author.
- (184) Hubault, F., & Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité ou la finalité de l'ergonomie en question. *@ctivités*, 1(1), 34-53. Document consulté le 16 juillet 2009 de <http://www.activites.org/v1n1/hubault.pdf>
- (185) James, W. (1904). Does Consciousness exist? *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 1, 477-491. Reprinted in W. James (Ed.) *Essays in Radical Empiricism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1976.
- (186) Johnson, K.A. (2003). Every experience is a moving force: Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800.
- (187) Kajs, L.T. (2002). Frameworks for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 57-69.
- (188) Kaptelinin, V. (2005). The object of activity: Making sense of the sense-maker. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 4-18.
- (189) Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher education. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- (190) Khun, D. (1995). Microgenetic study of change: What has it told us? *Psychological Science*, 6, 133-139.
- (191) Kilbourn, B., Keating, C., Murray, K., & Ross, I. (2005). Balancing feedback and inquiry: How novice observers (supervisors) learn from inquiry into their own practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20(4), 298-318.

- (192) Kliegl, R., Smith, J. & Baltes, P.B. (1989). Testing the limits and the study of age differences in cognitive plasticity of the mnemonic skill. *Developmental Psychology*, 25, 247-56.
- (193) Kochan, F.K., & Kunkel, R.C. (1998). The learning coalition: Professional Development Schools in partnership. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 325-333.
- (194) Kochan, F.K., & Trimble, S.B. (2000). From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative relationships. *Theory into Practice*, 39(1), 20-28.
- (195) Korthagen, F., & Kessels, J.P.A. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- (196) Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- (197) Korthagen, F., Loughran, J., & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- (198) Koster, B., Korthagen, F., & Wubbels, T. (1998). Is There Anything Left for Us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75-90.
- (199) Krecic, M.J., & Grmek, M.I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 59-68.
- (200) Krull, E., Oras, K., & Sisask, S. (2007). Differences in teachers comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1038-1050.
- (201) Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- (202) Lahy, J-M., & Pacaud, S. (1948). *Etude d'un métier. Mécaniciens et chauffeurs de locomotives*. Paris: PUF.
- (203) Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles et formation. *Recherche et Formation*, 23, 9-27.
- (204) Lang, V. (2000). La professionnalisation (de la formation) des enseignants : enjeux et tension. Actes du Colloque *Enseigner aujourd'hui : quel métier ? Quelle formation ?* Nantes, 78-83.

Références

- (205) Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 38, 95-117.
- (206) Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (207) Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense: An account of basic internalization and externalization processes. *Theory and Psychology*, 13(6), 723-752.
- (208) Leblanc, G. (2004). *Les maladies de l'homme normal*. Bègles : Editions du Passant.
- (209) Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir d'une analyse de l'activité. *@ctivités*, 5(1), 58-78. Document consulté le 09 juillet 2009 de <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>
- (210) Léontiev, A.N. (1972/1981). *Le développement du psychisme*. Paris: Editions sociales.
- (211) Léontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. In J.V. Wertsch, (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp.37-71). Armonk, New York: M.E. Sharpe.
- (212) Léontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- (213) Leplat, J. (1993). L'analyse psychologique du travail. Quelques jalons historiques. *Le Travail Humain*, 56 (2-3), 115-131.
- (214) Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- (215) Leplat, J. (2004). Eléments pour l'étude des documents prescripteurs. *@ctivités*, 1(2), 195-216. Document consulté le 08 juillet 2009 de <http://www.activites.org/v1n2/Leplat.pdf>
- (216) Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 204-215.
- (217) Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse : Erès.
- (218) Lieberman, A. (1992). The meaning of scholarly activity and the building of community. *Educational Researcher*, 21(6), 5-12.
- (219) Linard, M. (2004). La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Education. Une séquelle de vieilles questions épistémologiques non résolues ?

Références

- Recherches et Educations*, 8, 1-9. Document consulté le 09 août 2009 de <http://rechercheseducations.revue.org/index352.html>
- (220) Lopez-Real, F., Stimpson, P., & Bunton, D. (2001). Supervisory conferences: An exploration of some difficult topics. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 161-173.
- (221) Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe : l'enquête dialogique. Étude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment. *@ctivités*, 6 (1), 87-110. Document consulté le 20 mai 2009 de <http://www.activites.org/v6n1/v6n1.pdf>
- (222) Loughran, J.J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193-203.
- (223) Luria, A.L. (1968). Vygotski y las funciones psíquicas superiores. In A.R. Luria, Massuco *et al.* *Problemática científica de la psicología actual*. Buenos Aires: Orbelus.
- (224) Luria, A.L. (1985). *Itinéraires d'un psychologue*. Moscou : Editions du Progrès.
- (225) Maclean, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective practice*, 8(1), 47-60.
- (226) Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- (227) Marcel, J.F., Orly, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- (228) Maroy, C. (2001, décembre). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, N°12. Document consulté le 2 juillet de <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/012cahier.pdf>
- (229) Maroy, C. (2005, juillet). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, N°42. Document consulté le 2 juillet 2009 de <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/042cahier.pdf>
- (230) Maroy, C., & Cattonar, B. (2002, septembre). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, N°18. Document consulté le 2 juillet 2009 de <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/018cahier.pdf>
- (231) Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 183-197

Références

- (232) Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- (233) Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 18, 39-48.
- (234) Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A.A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 61-75.
- (235) Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 18-30.
- (236) Maynard, T., & Furlong, J. (1994). Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger., & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring perspectives on school-based teacher education* (pp.69- 85). London: Kogan Page.
- (237) McIntyre, D.J. (1984). A response to the critics of field experience supervision. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 42-44.
- (238) McNamara, D. (1995). The influence of student teachers tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 51-61.
- (239) Méard, J. (2005) L'analyse de pratique au quotidien. *Education Permanente*, 161, 45-54.
- (240) Meacham, J. (1999). Riegel, Dialectics, and multiculturalism. *Human Development*, 42, 134-144.
- (241) Méard, J., & Bruno, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*. Paris: Sceren
- (242) Méard, J., & Durand, M. (2004, novembre). Masquer le savoir à des stagiaires qui réclament des recettes. Les dilemmes des formateurs. Communication orale, Colloque *EPS et formation à l'analyse des pratiques*, Ingrannes, France.
- (243) Meijer, P.C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers practical knowledge? Tools, suggestions and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.
- (244) Meyerson, I. (1949). Comportement, travail, expérience, œuvre. *L'année Psychologique*, 50(1), 77-82.

Références

- (245) Meyerson, I. (1955/1987). Le travail, fonction psychologique. *Journal de Psychologie*, 1955, LII, 375-383. Réédition In I. Meyerson (Ed.), *Ecrits, pour une psychologie historique*. Paris: PUF.
- (246) Miller, L., & Silvernail, D. (1994). Wells junior high school: Evolution of a professional development school. In L. Darling-Hammond (Ed.), *An essay-review of Professional Development Schools: School for developing a profession* (pp.28-49). New York: Teachers College Press.
- (247) Miettinen, R. (2005). Object of activity and individual motivation. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 52-69.
- (248) Moro, C., & Rodriguez, C. (1989). L'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant. *Enfance*, 42(1-2), 75-82.
- (249) Moro, C., Rodriguez, C., & Schneuwly, B. (1990). Présentation. In A. Riviere (Ed.), *La psychologie de Vygotsky* (pp.5-24). Liège : Pierre Mardaga éditeur.
- (250) Moussay, S., Méard, J., & Etienne, R. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 69-83.
- (251) Moussay, S., Etienne, R., & Méard, J. (sous presse). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des Sciences de l'Education (Canada)*.
- (252) Mule, L. (2006). Preservice teacher's inquiry in a Professional Development School context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 205-218.
- (253) Mullen, C.A. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory into Practice*, 39(1), 4-11.
- (254) Netchine-Gynberg, G., & Netchine, S. (2002). Vygotski, Wallon et les « mondes communs ». In Y. Clot (Dir.), *Avec Vygotski* (pp.85-104). Paris: La Dispute.
- (255) Norman, P.J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679-697.
- (256) Oddone, I., Ré, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Editions Sociales.
- (257) Olson, M.R., & Craig, C.J. (2001). Opportunities and challenges in the development of teacher's knowledge: The development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education*, 17, 667-684.

Références

- (258) Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.
- (259) Orland-Barak, L. (2001). Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53-68.
- (260) Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation. Mentor learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 355-366.
- (261) Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 379-402.
- (262) Ottesen, E. (2007). Teachers in the making: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 612-623.
- (263) Ouvrier-Bonnaz, O., & Werthe, C. (2006). La référence au travail en classe de technologie : un débat de métier. *@ctivités*, 3(2), 15-27. Document consulté le 08 juillet 2009 à <http://www.activites.org/v3n2/ouvrier/OUVRIER.pdf>
- (264) Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-Based Environment: Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- (265) Paris, C., & Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learner centered teaching and teacher centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412.
- (266) Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1259-1269.
- (267) Parsons, M., & Stephenson M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 95-116.
- (268) Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré et P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp.403-417). Paris : Dunod.
- (269) Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques. In M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Eds), *Formation de maîtres et contextes sociaux* (pp. 153-199). Paris : PUF.
- (270) Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- (271) Perry, N.E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers development and use of practices that

Références

- promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97-108.
- (272) Popova, A., & H. Daniels (2004). Employing the Concept of the Object in the Discussion of the Links between School Pedagogies and Individual Working Lives in Pre and Post Soviet Russia. *Educational Review*, 56(2), 193-205.
- (273) Prot, B. (2006). La fonction du clinicien dans les méthodes de clinique de l'activité. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 1(1), 31-44.
- (274) Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- (275) Rayou, P. (2007, juin). L'accompagnement à l'entrée en fonction. Communication orale, Séminaire international « *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* », CIEP, Sèvres.
- (276) Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école ?* Paris: Editions Bayard.
- (277) Reynolds, A., Ross, S.M., & Rakow, J.H. (2002). Teacher retention, teaching effectiveness, and professional preparation: A comparison of professional development school and non-professional development school graduates. *Teaching and Teacher Education*, 18, 289-303.
- (278) Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- (279) Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2003). Beginning teachers situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233.
- (280) Hess Rice, E.H. (2002). The collaboration process in Professional Development School: Results of a meta-ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.
- (281) Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-34.
- (282) Riegel, K.F. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31(10), 689-700.
- (283) Rippon, J.H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 88-99.

Références

- (284) Rivière, A. (1990). Les relations entre apprentissage et développement. La « zone proximale du développement ». In A. Rivière (Ed.), *La psychologie de Vygotsky* (pp.89-95). Liège : Pierre Mardaga, éditeur.
- (285) Rivière, A. (1990b). L'ébauche d'une théorie de l'organisation neurophysiologique des fonctions supérieures et les intérêts neuropsychologiques de Vygotsky. In A. Rivière (Ed.), *La psychologie de Vygotsky* (pp.116-120). Liège: Pierre Mardaga éditeur.
- (286) Robbins, D. (2003). Vygotsky's non-classical dialectical metapsychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(3), 303-312.
- (287) Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- (288) Rochex, J.Y. (1997). L'oeuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- (289) Rodgers, A., & Keil, V. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 63-80.
- (290) Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- (291) Rogoff, B. (1997). Evaluating development in the process of participation: Theory, methods and practice building on each other. In E. Amsel, & A. Renninger (Eds), *Change and development: Issues in theory, method and application* (pp.265-286). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (292) Ross, J.A. (1995). Professional Development Schools: Prospects for institutionalization. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 195-201.
- (293) Roth, W.M. (2007). On mediation. Toward a Cultural-Historical Understanding. *Theory and Psychology*, 17(5), 655-680.
- (294) Roth, W.M., & Lee, Y.J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
- (295) Roth, W.M., & Tobin, K. (2001). Learning to teach science as practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 741-762.
- (296) Roth, W.M., & Tobin, K. (2004). Coteaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(2), 161-180.

Références

- (297) Roth, W.M., Masciotra, D., & Boyd, N. (1999). Becoming in the classroom: A case study of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 771-784.
- (298) Santos, M., & Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone prochaine de développement ? @activités, 4(2), 16-29. Document consulté le 5 janvier 2009 de <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>
- (299) Saujat, F. (2002). Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, non publiée. Aix en Provence : Université d'Aix-Marseille 1.*
- (300) Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- (301) Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2007). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 967-981.
- (302) Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1317-1332.
- (303) Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 635-648.
- (304) Schneuwly, B. (2008). Éléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite. In M. Brossard, & Fijalkow, J. (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp.21-34). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- (305) Schonfeld, I.S. (1992). Assessing stress in teachers: Depressive symptoms scales and neutral self-reports of the work environment. In J.C. Quick, L.R. Murphy, & J.J. Hurrell Jr., (Eds.), *Stress and well-being at work: Assessments and interventions for occupational mental health* (pp. 270-285). Washington, DC: American Psychological Association.
- (306) Semeniuk, A., & Worrall, A.M. (2000). Rereading the dominant narrative of mentoring. *Curriculum Inquiry*, 30(4), 405-428.
- (307) Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de

- doctorat en Sciences de l'Education non publiée. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France.
- (308) Serres, G., Ria, L., & Adè, D. (2004). Modalités du développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49-64.
 - (309) Sève, L. (2002). Quelles contradictions ? A propos de Piaget, Vygotski et Marx. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp.245-264). Paris: La Dispute.
 - (310) Scheller, L. (2001). L'expérience du travail dans le cadre dialogique. *Travailler*, 2(6), 71-88.
 - (311) Siebert, C.J., Clark, A., Kilbridge, A., & Peterson, H. (2006). When preservice teachers struggle or fail: Mentor teacher's perspective. *Education*, 126(3), 409-422.
 - (312) Sim, C. (2006). Preparing for professional experiences incorporating pre-service teachers as communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 77-83.
 - (313) Sinclair, C., Dowson, M., & Thistleton-Martin, J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, 22, 263-279.
 - (314) Slick, S.K. (1997). Assessing versus assisting: The supervisors roles in the complex dynamics of the student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 713-726.
 - (315) Slick, S.K. (1998). A university supervisor negotiates territory and status. *Journal of Teacher Education*, 49(4), 306-315.
 - (316) Slick, S.K. (1998b). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821-834.
 - (317) Smagorinsky, P., Cook, L.S., Jackson, A.Y., & Fry, P.G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
 - (318) Smith, J.D.N. (2005). Understanding the beliefs, concerns and priorities of trainee teachers: A multidisciplinary approach. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 205-219.
 - (319) Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educator say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.
 - (320) Smith, P. (2001). Mentor as Gatekeepers: An exploration of professional formation. *Educational Review*, 53(3), 313-324.

Références

- (321) Snow-Gerono, J. (2008). Locating supervision. A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502-1515.
- (322) Sokolova, E.E. (2003). Kharkov school. In B.G. Mescheryakov, & V.P. Zinchenko (Eds), *Bol'shoi psikhologicheskii slovar*. Moscow : Praim-Evroznak.
- (323) Spindler, J., & Biott, C. (2000). Target setting in the induction of newly qualified teachers: Emerging collegueship in a context of performance management. *Educational Research*, 42(3), 275-285.
- (324) Spinoza, B. (1965). *Ethique* (1^{ère} édition 1957). Paris: Flammarion.
- (325) Stanulis, R.N. (1995). Classroom teachers as mentors: Possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 331-344.
- (326) Stanulis, R.N., Fallona, C.A., & Pearson, C.A. (2002). Am I doing what I am supposed to be doing? Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 72-81.
- (327) Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 70-88.
- (328) Stetsenko, A., & Arievidt, I.M. (2004). The self in Cultural-Historical Activity Theory. Reclaiming the Unity of social and individual dimensions of human development. *Theory and Psychology*, 14(4), 475-503.
- (329) Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47-57.
- (330) Sundli, L. (2007). Mentoring a new mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201-214.
- (331) Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Les Presses de l'Université de Laval et Bruxelles : Editions de Boeck.
- (332) Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : Editions de Boeck
- (333) Tauer, S.M. (1998). The mentor-protégé relationship and its impact of the experienced teacher. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 205-218.

Références

- (334) Teitel, L. (1997). Professional Development Schools and the Transformation of Teacher Leadership. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 9-22.
- (335) Teitel, L. (1998). Separations, Divorces, and Open Marriages in Professional Development School Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 85-96.
- (336) Teitel, L. (2001). An assessment framework for Professional Development Schools: Going beyond the leap of faith. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 57-69.
- (337) Terssac, G. (de) (1992). *L'autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- (338) Thies-Sprinthall, L. (1986). A collaborative approach for mentor training: A working model. *Journal of Teacher Education*, 37, 13-20.
- (339) Tilman, F., & Delvaux, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon: Chronique Sociale.
- (340) Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- (341) Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- (342) Trohel, J. (2005). *Les interactions tuteur-stagiaire en situation d'entretien de conseil pédagogique au cours de la formation des enseignants d'EPS: articulation des cours d'action et dynamique de la conversation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université de Nantes, Nantes, France.
- (343) Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. London: Routledge.
- (344) Tsui, A.B.M., Lopez-Real, F., Law, Y.K., Tang, R., & Shum, M.S.K. (2001). Roles and relationships in tripartite supervisory conferencing processes. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(4), 322-344.
- (345) Upson-Bradbury, L, & Koballa, T.R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132-2145.
- (346) Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44(2/3), 84-97.
- (347) Van der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Méthodes en sciences humaines*. (2^{ième} édition). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- (348) Van der Veer, R. (1984). Early Periods in the Work of L.S. Vygotsky: The influence of Spinoza. In M. Teoksessa, P. Hedegaard, Hakkarainen, I., & Y. Engeström (Eds.), *Learning and teaching on a scientific basis: Methodological and*

- epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching* (pp.87-98). Aarhus: Aarhus University Press.
- (349) Van der Veer, R., & Van IJzendoorn, M.H. (1985). Vygotsky's theory on the higher psychological processes: some criticisms. *Human Development*, 28, 1-9.
- (350) Van Huizen, P., Van Oers, B., & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290.
- (351) Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré, & Y. Lenoir (Eds), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (pp. 227-255). Toulouse : Octarès
- (352) Vanhulle, S. (2008b, octobre). Une science de l'intervention formative est-elle pensable au regard de la question du développement. Papier présenté au Séminaire International Vygotski « *Une science du développement est-elle possible ?* », Genève.
- (353) Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formations des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- (354) Veal, M.L., & Rikard, L. (1998). Cooperating teachers perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 108-119.
- (355) Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- (356) Verenekina, I. (2003, December). *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research*. Conference papers of AARE/NZARE, Auckland.
- (357) Veresov, N. (2005). Marxism and non-Marxism aspects of the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky. *Outline*, 1, 31-49.
- (358) Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action, études pragmatiques*. Paris : P.U.F.
- (359) Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- (360) Vinatier, I. (2006, mars). La figure du praticien réflexif dans des entretiens de conseil ; analyse de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants. Communication orale, journées d'étude du CNAM « *Usages sociaux de la notion de compétences : Quels savoirs ? Quels individus?* », Paris.

Références

- (361) Volochinov, V.N. (1930/1981). La structure de l'énoncé. In T. Todorov (Ed.), *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique suivi des Ecrits du cercle de Bakhtine* (pp. 287-316). Paris : Seuil.
- (362) Vygotski, L.S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. (Traduction de Françoise Sèves), *Société Française*, 50, 35-47.
- (363) Vygotski, L.S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In L.S.Vygotski (Ed.), *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 61-94). Paris : La Dispute.
- (364) Vygotski, L.S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- (365) Vygotsky, L.S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly, & J.P. Bronckart (Eds), *Vygotsky aujourd'hui* (pp.39-47). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- (366) Vygotski, L.S. (1931-1933/1998). Théorie des émotions. Etude historico-psychologique (titre original *Étude des émotions*, traduction de Nicolas Zavialoff et Christian Saunier). Paris: L'Harmattan.
- (367) Vygotsky, L.S (1931/1978). Internalization of higher psychological functions. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *L.S. Vygotsky, Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 52-57). Massachusetts: Harvard University Press.
- (368) Vygotsky, L.S. (1933/1984). Uchenie ob emotsijakh. In L.S. Vygotsky, *Sobranie Sochinenij. Tom 6 Nauchnoe Nasledstvo* (pp.92-318). Moscow: Pedagogika.
- (369) Vygotski, L.S. (1934/1983). La psicologia e la teoria della localizzazione delle funzioni psichiche. In L.S. Vygotsky, *Antologia di scritti a cura di Luciano Mecaccci*. Bologne : Il Mulino.
- (370) Vygotsky, L.S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly, & J.P. Bronckart (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-118). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- (371) Vygotsky, L.S. (1935/1985b). La pensée et le mot. In B. Schneuwly, & J.P. Bronckart (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 68-94). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- (372) Vygotsky, L.S. (1960). *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [the development of higher mental functions]. Moscow: *Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk*.

Références

- (373) Vygotsky, L.S. (1978). Problems of method. In M. Cole, V. John-Steiner, S., Scribner, & E. Souberman (Eds), *Mind and Society: The development of Higher Psychological Processes* (pp.58-75). Massachusetts: Harvard University Press.
- (374) Vygotsky, L.S. (1978b). Mastery of memory and thinking. In, M. Cole, V. John-Steiner, S., Scribner, & E. Souberman (Eds), *Mind and Society: The development of Higher Psychological Processes* (pp.38-51). Massachusetts: Harvard University Press.
- (375) Vygotski, L.S. (1978c). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *L.S. Vygotsky, Mind in society* (pp.79-91): Massachusetts: Harvard University Press.
- (376) Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- (377) Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute.
- (378) Wallon, H. (1930). *Principes de psychologie appliquée*. Paris : Armand Colin.
- (379) Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: PUF.
- (380) Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 51-73.
- (381) Wang, J., & Odell, S.J. (2002). Mentoring learning to teach according to standards-bases reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-547.
- (382) Wang, J., & Odell, S.J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 473-489.
- (383) Wang, J., Odell, S.J., & Schwille, S.A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- (384) Wang, J., Strong, M., & Odell, S.J. (2004). Mentor-novice conversations about teaching: A comparison of two U.S and two Chinese cases. *Teachers College Record*, 106(4), 775-813.
- (385) Ward, J.R., & McCotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- (386) Weiss E.M., & Weiss S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective practice*, 2(2), 125-149.
- (387) Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.

Références

- (388) Wells, G. (2002). Dialogue in activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 9(1), 43–66.
- (389) Wells, G. (2007). The Mediating Role of Discoursing in Activity. *Mind, Culture and Activity*, 14(3), 1–18.
- (390) Wertsch, J.V. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2(1), 15–18.
- (391) Wertsch, J.V. (1985a). La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly, & J.P. Bronckart (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 140-168) Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- (392) Wertsch, J.V. (1985b). *Vygotsky and the social formation of mind*. Massachusetts: Harvard University Press.
- (393) Wertsch, J.V. (1985c). Introduction. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 1-18). New York: Cambridge University Press.
- (394) Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- (395) Wertsch, J.V., & Rupert, L.J. (1993). The authority of cultural tool in a sociocultural approach to mediated agency. *Cognition and Instruction*, 11(3/4), 227-239.
- (396) Whitehead, J., & Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1-12.
- (397) Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37 (4), 445-466.
- (398) Williams, A., & Prestage, S. (2002). The induction tutor: Mentor, manager or both? *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 36-46.
- (399) Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.
- (400) Williams, M., & Watson, A. (2004). Post-Lesson debriefing: Delayed or immediate? An investigation of student teacher talk. *Journal of Education for Teaching*, 30(2), 85-96.

Références

- (401) Wilson, E.K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31.
- (402) Wisner, A. (1962/1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- (403) Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le Travail Humain*, 60(3), 229-254.
- (404) Yasnitsky, A., & Ferrari, M. (2008). From Vygotsky to Vygotskian psychology: Introduction to the history of the Kharkov School. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(2), 119-145.
- (405) Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 889-900.
- (406) Yee Fan Tang, S., & Wai Kwan Chow, A. (2007). Communication Feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066-1085.
- (407) Yendol-Silva, D., & Fichtman Dana, N. (2004). Encountering new spaces: Teachers developing voice within a Professional Development School. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 128-140.
- (408) Young, J., Bullough, R.V., Draper, R.J., Smith, L.K., & Erickson, L.B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 169-188.
- (409) Yvon, F., & Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités*, 4(8), 63-73.
- (410) Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- (411) Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches Qualitatives*, 26 (1), 51-80.
- (412) Yvon, F., Roger, D., & Roger, J.L. (2001). Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Education Permanente*, 146, 115-125.
- (413) Zahorik, J.A. (1988). The observing- conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16.

Références

- (414) Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2001). Student teachers eliciting mentors practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.
- (415) Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2001b). Student teachers belief about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.
- (416) Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers practical Knowledge? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 197-211.
- (417) Zaporozhets, A. V., & Zinchenko, V. P. (1966). Development of perceptual activity and the formation of sensory image in children. *Psychological Researches in the USSR*, 34, 393-421.
- (418) Zeek, C., Foote, M., & Walker C. (2001). Teacher stories and transactional inquiry. Hearing the voices of mentor teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 377-385.
- (419) Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the Professional Development School partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- (420) Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.
- (421) Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (422) Zeitler, A., & Leblanc, S. (2006). L'analyse des pratiques: une aide à la transformation des pratiques des formateurs. *Education Permanente*, 164, 91-104.
- (423) Zinchenko, V. P. (1967). Perception as action. *Quest. Psychology*, 1, 1-17.
- (424) Zinchenko, V.P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 94-118). New York: Cambridge University Press.
- (425) Zittoun, M., & Prot, B. (2007). Evaluer les effets d'une intervention en clinique de l'activité : une question de méthode. *Education Permanente*, 171(2), 137-147.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	1
LISTE DES ILLUSTRATIONS	4
LISTE DES TABLEAUX	6
LISTE DES FIGURES	7
TOME 1. PREMIERE PARTIE - CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE -	9
CHAPITRE 1. CONTEXTE SOCIAL ET PROFESSIONNEL DE LA RECHERCHE ET OBJET D'ETUDE.....	10
1. LA RENOVATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT.	11
1.1. <i>La rénovation de la formation professionnelle initiale des enseignants en I.U.F.M.</i>	12
1.2. <i>Une formation professionnelle initiale à caractère universitaire fondée sur le principe de l'alternance.....</i>	14
1.3. <i>L'organisation institutionnelle de la formation dite « de terrain » des enseignants novices du secondaire</i>	16
2. DEFINITION DE L'OBJET D'ETUDE	22
2.1. <i>L'aménagement de la formation dite « de terrain » à l'I.U.F.M. Célestin Freinet-Académie de Nice</i>	22
2.2. <i>La littérature scientifique relative à la formation dite « de terrain » des enseignants novices</i>	24
2.2.1. Modalités de sélection des publications	24
2.2.2. Précisions terminologiques	27
2.2.3. Les modèles de tutorat et leurs incidences sur la formation des enseignants novices.....	28
2.2.4. Les contours de la professionnalité des formateurs de terrain (TU)	33
2.2.5. Contribution de l'activité tutoriale au développement de la professionnalité des formateurs de terrain	41
2.2.6. Les aménagements existant de la situation traditionnelle de tutorat en dyade.....	42
2.2.7. Contours de la professionnalité du formateur universitaire dans la supervision des enseignants novices	44
2.2.8. Les propositions actuelles et alternatives au principe général de l'alternance.....	45
2.2.9. Mieux former les formateurs d'enseignants (TU et FU) : vers de nouvelles orientations en éducation et formation	49
3. SYNTHESE DE LA LITTERATURE AU REGARD DE L'OBJET D'ETUDE	52
3.1. <i>Développer une approche collaborative de la formation dite « de terrain »</i>	53
3.2. <i>Développer une approche « orientée activité » pour étudier le tutorat et la supervision.....</i>	54
4. QUESTIONS DE RECHERCHE	56
CHAPITRE 2. UN CADRE THEORIQUE COMPOSITE	58

1.	PREAMBULE CONCEPTUEL A PROPOS D'UNE PSYCHOLOGIE GENERALE DU COMPORTEMENT HUMAIN	59
1.1.	<i>Avant-propos</i>	59
1.2.	<i>Du réflexe au matérialisme psychologique</i>	60
1.3.	<i>Les fondements d'une psychologie marxiste considérée comme science</i>	63
1.4.	<i>Le concept d'activité comme principe explicatif de la théorie psychologique de Vygotski</i>	64
1.5.	<i>La première génération des théories de l'activité</i>	65
1.6.	<i>L'activité individuelle comme système dynamique inscrit dans un milieu socioculturel</i>	65
1.7.	<i>Synthèse : une troisième voie pour « franchir le gué » entre une théorie de l'enseignement et une théorie de la formation</i>	67
2.	PRESUPPOSES HISTORICO-CULTURELS POUR L'ETUDE DU RAPPORT APPRENTISSAGE DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE	69
2.1.	<i>Un développement psychologique artificiel, social et médiatisé</i>	69
2.2.	<i>La Zone Proximale de Développement</i>	71
2.3.	<i>Le processus d'internalisation</i>	77
2.4.	<i>Un rapport de contrainte mutuelle entre le social et le subjectif</i>	78
3.	VERS UNE THEORIE DE LA FORMATION « ORIENTEE ACTIVITE »	81
3.1.	<i>La capacité à être affecté et le pouvoir d'agir sur soi et sur son milieu</i>	81
3.2.	<i>Le développement biphasé de « l'activité orientée objet » et le pouvoir d'action</i>	83
3.3.	<i>L'apprentissage par dé-liaison re-liaison de l'expérience et plasticité fonctionnelle du système psychique chez l'adulte</i>	88
3.4.	<i>L'intersubjectivité et l'activité conjointe en situation d'intervention formative médiatisée</i>	92
3.5.	<i>L'architecture développementale du métier</i>	96
3.6.	<i>Le collectif professionnel garant du répondant des formateurs d'enseignants</i>	101
4.	PRESUPPOSES THEORIQUES POUR L'ETUDE DU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE CHEZ L'ADULTE EN SITUATION DE FORMATION	104
4.1.	<i>L'héritage de la méthode dite génétique ou expérimentale-développementale</i>	104
4.2.	<i>Transformer pour comprendre le fonctionnement et le développement de l'activité</i>	109
CHAPITRE 3. DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET METHODE		112
1.	PRINCIPES GENERAUX D'UNE RECHERCHE FONDAMENTALE DE TERRAIN A VISEE TECHNOLOGIQUE	113
1.1.	<i>L'adossement à une Equipe de Recherche Technologique en Education</i>	113
1.2.	<i>Un ancrage sur des problèmes professionnels rencontrés en situation de travail</i>	114
1.3.	<i>Un temps pour l'intervention et un autre pour la recherche</i>	115
1.3.1.	Premier ajustement technologique : mise en place d'un conservatoire de l'activité de formation	115
1.3.2.	Deuxième ajustement technologique : mise en place d'un observatoire de l'activité de formation	116
1.4.	<i>Troisième ajustement technologique : rendre ordinaire « l'extra-ordinaire »</i>	117
2.	METHODE	119
2.1.	<i>Constitution d'un tiers milieu</i>	119

2.1.1.	Un collectif pluricatégoriel de professionnels impliqués dans la formation dite « <i>de terrain</i> »	119
2.1.2.	Un collectif pluricatégoriel et pluridisciplinaire de professionnels issus de la recherche	120
2.2.	<i>Tuteurs et enseignants novices participants au recueil des matériaux</i>	121
2.2.1.	Implication du milieu de la recherche dans le recueil des matériaux	122
2.3	<i>Recueil des matériaux</i>	123
2.3.1	Organisation du recueil des matériaux pour la dyade A	123
2.3.2	Organisation du recueil des matériaux pour la dyade B.....	126
2.3.3	Organisation du recueil des matériaux pour la dyade C.....	128
2.4	<i>Instruments et matériaux d'observation</i>	130
2.4.1	« <i>Les observables</i> » produit par l'intervenant-chercheur (CH)	130
2.4.2	Matériaux audiovisuels d'observation de l'action d'enseignement des EN et de l'action de formation y faisant suite (tutorat et/ou visite conseil)	133
2.5	<i>Instruments et matériaux suscités a posteriori</i>	133
2.5.1	Matériaux audiovisuels d'entretien de mise en situation (EMS).....	133
2.5.2	Matériaux audiovisuels d'entretien d'autoconfrontation simple (ACS)	134
2.5.3	Matériau audiovisuel de l'entretien d'autoconfrontation croisée (ACC)	136
2.5.4	Matériau audio des verbalisations du retour des données au collectif (RDD)	137
3.	TRAITEMENT DES DONNEES	138
3.1.	<i>Retranscription verbatim des verbalisations</i>	138
3.2.	<i>Repérage et sélection des unités de verbalisation</i>	138
3.3.	<i>La constitution des propositions thématiques et des objets</i>	139
	Première étape	140
	Seconde étape	142
3.4.	<i>La constitution des séquences et des macro-séquences thématiques de l'activité tutorale</i> .	144
3.5.	<i>Analyse des unités de verbalisation</i>	146
TOME 1. SECONDE PARTIE - RESULTATS-		149
CHAPITRE 4. CONTRIBUTION DES SITUATIONS DE SUPERVISION AU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE TUTORIALE		151
PREMIERE ETUDE DE CAS		152
1.	LA COMPLEMENTARITE DE L'ACTIVITE DE CONSEIL DU FORMATEUR UNIVERSITAIRE (FU) ET DU TUTEUR (TU) AU COURS DE L'ENTRETIEN DE VISITE CONSEIL	153
1.1.	<i>Conduire l'enseignant novice d'une préoccupation à une autre : l'activité du formateur universitaire entre exigences génériques de l'institut de formation et du métier</i>	153
1.2.	<i>La complémentarité des actions respectives du tuteur (TU) et du formateur universitaire (FU) à l'étayage de l'activité de l'enseignant novice</i>	154
2.	LA RETICENCE DE L'ENSEIGNANT NOVICE AUX CONSEILS ADRESSES PAR SON TUTEUR (TU) AVANT LA VISITE CONSEIL .	159
3.	APPORTS DE LA VISITE CONSEIL AU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT NOVICE	163
3.1.	<i>Le travail en groupes</i>	163

3.2.	<i>L'implication des élèves dans l'observation et l'évaluation de leurs apprentissages</i>	165
4.	LE SUIVI HISTORIQUE DE LA FORMATION : UNE CONDITION DU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT NOVICE	167
	DEUXIEME ETUDE DE CAS	169
1.	L'ACTIVITE COMMUNE DE CONSEIL DE LA FORMATRICE UNIVERSITAIRE (FU) ET DE LA TUTRICE (TU) AU COURS DE L'ENTRETIEN DE VISITE CONSEIL	171
1.1.	<i>Conduire l'enseignante novice d'une préoccupation à une autre : de la gestion du temps à l'aide aux élèves en difficulté</i>	171
1.2.	<i>Le rôle des formatrices dans l'entretien de visite conseil.....</i>	175
2.	CIRCONSTANCES DE L'INSTAURATION D'UNE ACTIVITE DISJOINTE DE FORMATION AU COURS DE L'ENTRETIEN DE VISITE CONSEIL	177
3.	UNE REORGANISATION POTENTIELLE DE L'ACTIVITE TUTORIALE SUITE A LA VISITE CONSEIL.....	183
4.	CONTRIBUTION DES SITUATIONS D'AUTOCONFRONTATION AU DEPASSEMENT DES MOTIFS D'AGIR INITIAUX DE L'ENSEIGNANTE NOVICE	186
 CHAPITRE 5. CONTRIBUTION DE L'INTERVENTION-RECHERCHE AU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE CONJOINTE ET COLLABORATIVE DE FORMATION EN SITUATION D'ENTRETIEN DE TUTORAT 193		
	PREMIERE ETUDE DE CAS	194
	UN PILOTAGE EXTERNE DE L'ACTIVITE DE CONSEIL DU TUTEUR : VERS L'EMERGENCE D'UN COLLECTIF DE FORMATION.	194
1.	<i>Circonstances et modalités d'une implication collective dans la situation d'entretien post-leçon</i>	196
2.	<i>Tenir conseil et former en analysant l'activité d'enseignement de l'enseignant novice.....</i>	197
2.1.	Accéder au niveau actuel de connaissances de l'enseignant novice pour co-construire la signification de la constitution d'une dégaine en escalade	198
2.2.	« Faire signifier autrement » une expérience exemplaire	201
3.	<i>Les apports d'une implication conjointe et collective à visée formative à la situation d'entretien de tutorat</i>	205
4.	<i>Le suivi historique de l'activité tutoriale comme condition du développement de l'activité de l'enseignant novice.....</i>	208
	SECONDE ETUDE DE CAS	213
	LE PILOTAGE EXTERNE D'UN TUTORAT COLLABORATIF	213
1.	<i>La prise en compte de la préoccupation majeure de l'enseignante novice avant l'entretien de tutorat.....</i>	214
2.	<i>Tenir conseil et former en analysant l'activité d'enseignement de l'enseignante novice.....</i>	217
2.1.	Identifier conjointement le problème professionnel de l'enseignante novice	217
2.2.	Etayer l'enseignante novice sur des actions de métier permettant de ritualiser l'entrée des élèves dans la classe	221
3.	<i>Circonstances et modalités d'émergence d'une activité conjointe de formation en entretien de tutorat.....</i>	225

4. La contribution de l'étayage de l'activité de l'enseignante novice à son acquisition des concepts formels et au développement de son pouvoir d'action en situation de travail	233
CHAPITRE 6. HISTOIRE DU DEVELOPPEMENT DE LA SIGNIFICATION DE L'EXPERIENCE DES FORMATEURS DE TERRAIN	239
PREMIERE ETUDE DE CAS	240
CIRCONSTANCES ET MODALITES DE LA MOBILISATION DE L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DES TUTEURS (TU) EN SITUATION D'ENTRETIEN POST-LEÇON.....	241
1. L'émergence d'un empan d'expérience d'enseignement inexploité chez le tuteur pour conseiller et former l'enseignant novice.....	241
2. La prédominance de l'expérience d'enseignant sur les modalités du tutorat.....	245
Le « bilan » de fin de séance prétexte à controverse entre le formateur universitaire et le tuteur sur la posture de formateur d'enseignants.....	245
3. La poursuite de la controverse sur « le bilan comme objet de formation » au cours du RDD au collectif.....	251
SECONDE ETUDE DE CAS	261
LA MOBILISATION DE L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DES TUTEURS (TU) EN SITUATION D'OBSERVATION DES LEÇONS DES ENSEIGNANTS NOVICES : ENJEUX D'UN TRAVAIL COLLECTIF DE REELABORATION DU METIER DE FORMATEUR DE TERRAIN	262
1. Intervenir pendant l'observation ou « laisser faire »	262
2. S'autoriser ou s'interdire d'intervenir lors de l'observation des enseignants novices en situation de travail	267
3. Le contrat de formation : le constat du maillon faible du collectif	272
TOME 1. TROISIEME PARTIE - DISCUSSION GENERALE	275
1. SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS EN RAPPORT AVEC LA FORMATION DITE « DE TERRAIN »	276
1.1. LA VISITE CONSEIL : UNE SITUATION DE SUPERVISION INSCRITE DANS L'HISTOIRE DE L'ACTIVITE TUTORIALE	276
1.1.1. Modalités d'une activité conjointe de formation entre le formateur universitaire et le tuteur lors de la visite conseil.....	277
1.1.2. Circonstances de l'inscription de la visite conseil dans une histoire collective de formation.	278
1.1.3. Apports de l'activité conjointe de supervision aux formateurs	280
1.1.4. Compréhension des apports limités de la supervision à l'activité tutoriale	283
1.2. LA COMPLEXITE DE L'ACTIVITE TUTORIALE	285
1.2.1. La diversité des styles de tutorat et leur incidence sur le caractère peu systématique des entretiens post-leçon.....	285
1.2.2. Contributions de l'intervention-recherche à l'activité conjointe et collaborative en entretien de tutorat	287

2. CONTRIBUTIONS A LA COMPREHENSION DU DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE CHEZ L'ADULTE EN FORMATION A PARTIR D'UNE APPROCHE HISTORICO-CULTURELLE	289
2.1. LE RAPPORT APPRENTISSAGE DEVELOPPEMENT DE L'ACTIVITE DES ENSEIGNANTS NOVICES EN SITUATION DE FORMATION DITE « DE TERRAIN »	290
2.1.1. <i>Le développement comme auto-mouvement stimulé de manière externe.....</i>	290
2.1.2. <i>L'opérationnalisation du travail formatif dans la zone proximale de développement des enseignants novices</i>	293
2.1.3. <i>Conditions de l'alternance entre le pouvoir d'agir en situation de formation et le pouvoir de l'action conceptualisée en situation de travail.....</i>	296
2.2. LA SIGNIFICATION DE L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DES FORMATEURS DE TERRAIN COMME RESSOURCE POUR L'ACTIVITE DE FORMATION	299
3. CONTRIBUTIONS TECHNOLOGIQUES A LA CONCEPTION DE DISPOSITIFS DE FORMATION DANS LE CONTEXTE DES MASTERS ENSEIGNEMENT.....	303
3.1. UNE EVALUATION PREALABLE DES BESOINS REELS DES ACTEURS DE TERRAIN ET UNE FORMATION DES TUTEURS GRADUELLE	303
3.2. QUEL AVENIR POUR UN COLLECTIF DE FORMATION DANS LES MASTERS ENSEIGNEMENT ?	307
REFERENCES.....	310
TABLE DES MATIERES	343
INDEX DES AUTEURS DU CADRE THEORIQUE	349
INDEX DES AUTEURS DE LA REVUE DE LITTERATURE	352
RESUME.....	358

Index des auteurs du cadre théorique

A

Amigues, 96
Amigues, Faïta & Saujat, 108, 301
Amigues, Faïta, Lataillade & Saujat, 97

B

Bakhtine, 75, 97
Bakhtine & Volochinov, 75
Baltes, 88, 90, 92, 300, 301
Baltes, Staudinger & Lindenberger, 88
Barbier, 114
Barbier & Durand, 56, 68, 114
Berducci, 63, 81, 106, 282, 293
Bertone, 25, 40, 55, 286, 288, 294
Bertone, Chaliès & Clot, 38, 53, 55, 76, 279, 281, 295
Billett, 76
Brassac, 75, 84, 92, 93, 107, 291
Bronckart, 59, 70, 75, 84, 92, 107
Bruner, 73
Bruner & Hickman, 73

C

Canguilhem, 83, 101
Chaiklin, 78, 79, 296
Clot, 62, 76, 77, 79, 82, 85, 86, 93, 96, 101, 102, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 291, 293, 294, 296, 297, 300, 301, 302
Clot & Beguin, 292
Clot & Faïta, 75, 86, 97, 302
Clot & Leplat, 105, 109, 110, 111, 291
Clot & Litim, 82, 102
Clot & Santiago-Delefosse, 88
Clot & Soubiran, 97
Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 108, 110, 301
Cole, 60, 76, 88, 89
Cole & Scribner, 65, 104, 105, 106
Cole & Wertsch, 71, 300

Cru, 97, 101
Curie & Dupuy, 101

D

Davydov & Radzikhovskii, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 69
Denney, 88
Derry, 81, 293
Diallo & Clot, 98
Durand, 56, 57, 68, 114, 115
Durand & Fabre, 68
Durand, 2008, 117

E

Eggen & Kauchak, 73, 75, 295
Engeström, 71, 76, 293
Engeström & Miettinen, 76
Espinassy, 96
Eun, Knotek & Heining-Boynton, 73, 76, 295

F

Faïta, 115
Faïta & Vieira, 108, 110, 301
Filliettaz, 92
Filliettaz & Bonckart, 92
Friedmann, 101
Friedrich, 66, 67, 84

G

Galperine, 65

H

Hatano & Wertsch, 293
Hatano & Wertsch, 64, 88, 89, 93, 94
Hubault & Bourgeois, 116

J

James, 61

K

Kaptelinin, 84, 85, 87, 92, 296

Khun, 90

Kliegl, Smith & Baltes, 90

L

Lahy & Pacaud, 116

Lave & Wenger, 79

Lawrence & Valsiner, 78, 79, 296

Leblanc, 98, 102

Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 68

Léontiev, 1972/1981, 65, 66, 78, 83, 85, 296

Léontiev, 1981, 65, 78

Léontiev, 1984, 87

Léontiev, 1972/1981, 294

Leplat, 17, 19, 97

Lhuillier, 82

Linard, 56, 68, 113, 114

Lorino, 293

Lorino, 92, 283, 291

Luria, 62

M

Matusov, 31, 74, 77, 79

Matusov, 1998, 298

Maynard, 2000, 35

Meacham, 62, 89

Meyerson, 83, 84, 101

Miettinen, 84

Moro, Rodriguez & Schneuwly, 63, 64

N

Netchine-Grynberg, 93

O

Oddone, Ré & Briante, 115, 116, 302

Ouvrier-Bonnaz & Werthe, 96

P

Popova & Daniels, 84

Prot, 98, 109, 110

R

Riegel, 62, 88, 89

Rivière, 63, 76, 83, 106

Robbins, 63

Rochex, 59, 63, 66, 73, 86, 104

Rogoff, 73, 79

Roth, 70, 85, 93

Roth & Lee, 63, 66, 76, 84, 85, 86

Rubinstein, 65

S

Santos & Lacomblez, 76

Saujat, 96

Scheller, 107

Schneuwly & Bronckart, 72

Sève, 67

Sokolova, 60

Stetsenko, 63, 78, 79, 84, 296

Stetsenko & Arieviditch, 78, 79

T

Terssac (de), 19

V

Van der Maren, 110, 114

Van der Veer, 60, 81

Van Huizen, Van Oers & Wubbels, 67, 78, 79

Vanhulle, 76, 92

Var der Veer & IJzendoorn, 71

Verenekina, 73, 75, 295

Veresov, 60, 61, 63, 64, 65, 69, 77, 104, 289
Vernant, 92, 283, 290
Volochninov, 75
Vygotski, 1925/1994, 82
Vygotski, 1925/2003, 61, 62, 91, 105, 300
Vygotski, 1926, 61
Vygotski, 1927/1999, 60, 63, 104
Vygotski, 1930/1985, 69, 293
Vygotski, 1931, 105
Vygotski, 1931/1978b, 70
Vygotski, 1931-1933/1998, 81
Vygotski, 1933/1984, 81, 293
Vygotski, 1933/1985, 72, 73
Vygotski, 1934/1983, 62
Vygotski, 1935/1985, 77, 88, 301
Vygotski, 1978a, 105
Vygotski, 1978c, 70, 88
Vygotski, 1997, 72
Vygotski, 2003, 62, 107

W

Wallon, 83, 101, 109
Wells, 73, 75, 76, 295
Wertsch, 293
Wertsch, 60, 62, 64, 65, 71, 77, 83, 88, 93, 104, 106
Wertsch, 296
Wertsch, 300
Wertsch & Rupert, 293
Wertsch & Rupert, 64, 93, 94
Wisner, 114

Y

Yasnitsky & Ferrari, 59, 65, 289
Yvon & Clot, 96, 97, 107, 109, 111, 291
Yvon & Garon, 108, 301
Yvon, Roger & Roger, 96

Z

Zinchenko, 65, 71, 296
Zittoun & Prot, 109

Index des auteurs de la revue de littérature

Abdal-Haqq, 1998, 47, 309
Achinstein & Athanases, 2005, 32, 39
Achinstein, 2006, 27, 35, 44
Altet, 1994, 32
Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Wakukawa, 2003, 41, 54
Baillat, 1996, 16
Barbier, 2001, 56
Beck & Kosnik, 2000, 23, 27, 41, 52, 277, 299
Beck & Kosnik, 2002, 27, 28, 51, 53, 276
Beillerot, 1996, 32
Bertone, Chaliès, Clark & Méard, 2006, 38, 40, 41, 55
Bertone, Méard, Euzet, Ria & Durand, 2003, 41, 55, 278, 294
Blase & Blase, 2002, 35, 37
Borko & Mayfield, 1995, 23, 27, 40, 44, 46, 52, 53, 284
Bourdoncle & Lessard, 2003, 45
Bullough & Draper, 2004, 27, 29, 34, 42, 52, 287, 299
Bullough & Draper, 2004b, 23, 44, 49, 276, 284
Bullough, 2005, 30, 34, 49, 52, 299
Bullough, Kauchak, Crow, Hobbs & Stokes, 1997, 48
Bullough, Young, Birrell, Clark, Winston, Egan, Erickson, Frankovich, Brunetti & Welling, 2003, 34, 42, 43
Bullough, Young, Erickson, Birrell, Clark, Egan, Berrie, Hales, & Smith, 2002, 43
Burton, 1998, 28, 46
Cartaut & Bertone, 2009, 46, 277, 279
Carter & Gonzalez, 1993, 40, 52, 284
Carver & Katz, 2004, 29, 49, 50, 54, 284
Castle, Fox & O'Hanlan Souder, 2006, 48
Chaliès & Durand, 2000, 24, 38, 53
Chaliès, 2002, 25, 32, 54, 279, 284, 287, 288
Chaliès, Bertone, Flavie & Durand, 2008, 38, 42, 55, 279
Chaliès, Bertone, Ria, Trohel & Durand, 2004, 31, 37, 38, 54
Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009, 24, 26, 50, 51, 54
Cherian, 2007, 44, 50
Clarke & Jarvis-Selinger, 2005, 27, 33, 40, 42, 52, 54
Clarke, 2006, 30, 33, 34, 41, 52, 281
Cochran-Smith & Lytle, 1999, 31, 45
Cochran-Smith & Lytle, 1999b, 11
Cochran-Smith, 2004, 11, 37
Connelly & Clandinin, 1990, 49
Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008, 34, 38, 39, 50

Curry, Jaxon, Russel, Callahan & Bicais, 2008, 35, 36, 45, 50

Daloz, 1986, 29, 52

Darling-Hammond, 1994, 47, 48, 309

Darling-Hammond, 1996, 32, 50, 55

Darling-Hammond, 1996b, 29, 37

Darling-Hammond, 2006, 48

Dugal & Amade-Escot, 2004, 34, 35, 41, 49, 50, 287, 299

Durand & Fabre, 2007, 56

Durand, 2000, 34, 36, 52, 53, 299

Durand, 2003, 15, 33, 53

Durand, Ria & Flavier, 2002, 36, 52

Edwards & Collison, 1996, 40, 41, 284

Edwards & Protheroe, 2004, 31, 32, 39, 49, 54, 284

Edwards, 1995, 11, 28, 38, 39, 54, 284

Eick, Ware & Williams, 2003, 28, 42, 45, 53

Eraut, 1994, 31, 33, 40

Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000, 30, 31, 38, 41

Feiman-Nemser & Parker, 1993, 30, 31, 32, 34, 44, 286, 288

Feiman-Nemser, 2001, 31, 32, 39, 50, 279

Feiman-Nemser, Parker & Zeichner, 1993, 27, 49

Fichtman Dana & Yendol-Silva, 2003, 48

Franke & Dahlgren, 1996, 27, 30, 31, 33, 50, 52

Freese, 2006, 28, 29, 38, 46, 53, 299

Gonzalez & Carter, 1996, 38, 40, 52, 284, 288

Goodfellow & Sumsion, 2000, 54, 280

Goodlad, 1990, 45, 47

Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009, 42, 43

Graham, 1997, 33, 34, 46, 281

Grisham, Bergeron, Brink, Farnan, Davis Lenski & Meyerson, 1999, 47, 48, 54

Grisham, Ferguson & Brink, 2004, 48

Hargreaves & Fullan, 1992, 41

Hargreaves & Fullan, 2000, 41, 55

Harrison, Lawson & Wortley, 2005, 27, 38

Hascher, Cocard & Moser, 2004, 31, 37

Hawkey, 1997, 27, 30, 41

Hawkey, 1998, 33, 34, 35, 300

Hawkey, 2006, 28, 52

Haymore Sandholtz, 2002, 11, 45, 48

Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008, 27

Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2009, 32, 33, 35, 39, 299

Hess Rice, 2002, 47, 48

Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009, 11, 24, 33, 52

Holmes Group, 1990, 47
 Johnson, 2003, 35, 41, 43, 280
 Kajs, 2002, 33, 50, 51, 287, 299
 Kelchtermans & Ballet, 2002, 35, 36, 37, 50
 Kelchtermans & Ballett, 2002, 299
 Kilbourn, Keating, Murray & Ross, 2005, 33, 50, 299
 Kochan & Kunkel, 1998, 45, 48
 Kochan & Trimble, 2000, 42, 43, 276
 Korthagen & Kessels, 1999, 28, 31, 40
 Korthagen, Loughran & Lunenberg, 2005, 15, 44
 Korthagen, Loughran & Russel, 2006, 15, 50, 51
 Koster, Korthagen & Wubbels, 1998, 44, 46, 53
 Krecic & Grmek, 2008, 45, 46, 55
 Krull, Oras & Sisask, 2007, 38, 40, 54
 Kwan & Lopez-Real, 2005, 28, 39, 41, 50
 Lave & Wenger, 1991, 31, 35, 45, 297
 Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008, 51
 Leshem, 2008, 38, 40, 41, 284
 Lieberman, 1992, 11, 45, 54
 Lopez-Real, Stimpson & Bunton, 2001, 40
 Loughran & Berry, 2005, 33, 38
 Maclean & White, 2007, 38, 54
 Marcel, Orly, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, 14, 32
 Martin, 1997, 27, 33, 34, 299
 Maubant, 2007, 32
 Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée & Hassani, 2005, 32, 38, 54
 Maynard & Furlong, 1994, 40, 50
 Maynard, 2000, 36, 287
 McIntyre, 1984, 44, 284
 McNamara, 1995, 27, 28, 34, 53, 54, 280
 Méard & Bruno, 2004, 32
 Méard & Durand, 2004, 33
 Méard, 2005, 33
 Meijer, Zanting & Verloop, 2002, 33
 Miller & Silvernail, 1994, 47
 Moussay, Etienne & Méard, 2009, 45, 53, 287
 Moussay, Méard & Etienne, 2009, 25
 Mule, 2006, 48
 Mullen, 2000, 39, 42, 276
 Norman & Feiman-Nemser, 2005, 31, 36, 46
 Olson & Craig, 2001, 34, 36, 43, 44, 46, 299
 Orland, 2001, 33, 34, 35, 49, 50, 287, 288, 299

Orland-Barak & Klein, 2005, 27, 30, 38, 52
 Orland-Barak, 2001, 33, 34, 35, 50, 288, 299, 300
 Orland-Barak, 2005, 33, 34, 277
 Ottesen, 2007, 28, 31, 38, 39, 41, 53, 54, 55, 278, 294, 295
 Pajak, 2001, 30, 31, 32, 38
 Paris & Gespass, 2001, 53, 54, 55, 276, 277
 Parker-Katz & Bay, 2008, 30, 34, 38, 52, 286
 Parson & Stephenson, 2005, 299
 Parsons & Stephenson, 2005, 30, 32, 37, 38, 39, 44, 286
 Perrenoud, 1998, 15
 Perrenoud, 2001, 32
 Perry, Hutchinson & Thauburger, 2008, 39, 54, 279
 Rayou & Van Zanten, 2004, 15, 16, 51
 Rayou, 2007, 16
 Reynolds, Ross & Rakow, 2002, 11, 29, 48
 Ria & Chaliès, 2003, 29, 50, 287, 294
 Ria, Sève, Saury, Theureau & Durand, 2003, 28, 29
 Richardson-Koehler, 1988, 28, 44, 45, 53, 276
 Rippon & Martin, 2006, 27, 32, 39, 54
 Rodgers & Keil, 2007, 46, 47, 50, 282, 309
 Rogoff, 1990, 297
 Ross, 1995, 47, 48
 Roth & Tobin, 2001, 36, 42
 Roth & Tobin, 2004, 32, 39, 40, 43, 53, 55, 278
 Roth, Masciotra & Boyd, 1999, 42, 55
 Scantlebury, Gallo-Fox & Wassel, 2008, 32, 42
 Scherff, 2008, 29, 35, 36, 37, 299
 Schmidt, 2008, 41
 Schonfeld, 1992, 29
 Semeniuk & Worrall, 2000, 38
 Serres, 2006, 14, 15, 25, 282, 295
 Serres, Ria & Adè, 2004, 14
 Siebert, Clark, Kilbridge & Peterson, 2006, 29, 34, 41, 46
 Sim, 2006, 35, 36, 42, 45, 46, 54
 Sinclair, Dowson & Thistleton-Martin, 2006, 41
 Slick, 1997, 44, 45, 46, 283
 Slick, 1998, 23, 44, 53, 283
 Slick, 1998b, 28, 44, 46, 53, 282
 Smagorinsky, Cook, Jackson & Fry, 2004, 37, 48, 53, 55
 Smith (J.D.N.), 2005, 33, 44, 55, 285
 Smith (K), 2005, 33, 35, 40, 287
 Smith, 2001, 23, 44, 55

Snow-Gerono, 2008, 23, 44, 47, 283
 Spindler & Biott, 2000, 32, 40, 287
 Stanulis & Russel, 2000, 27, 32, 38, 43, 44, 45, 52, 53, 54, 276, 280
 Stanulis, 1995, 42, 43, 55
 Stanulis, Fallona & Pearson, 2002, 28, 34, 36, 46
 Strong & Baron, 2004, 27, 29, 50
 Sundli, 2007, 30, 286
 Tauer, 1998, 27, 33, 41, 287, 299
 Teitel, 1997, 48
 Teitel, 1998, 48
 Teitel, 2001, 48
 Thies-Sprinthall, 1986, 41, 46, 49
 Tomlinson, 1995, 28, 39, 40, 278
 Tripp, 1993, 40, 52, 284
 Trohel, 2005, 25, 32, 38, 54, 288
 Tsui, Lopez-Real, Law, Tang & Shum, 2001, 53, 54, 277
 Upson-Bradbury & Koballa, 2008, 27, 34, 35, 50, 288, 300
 Veal & Rikard, 1998, 44, 45, 53, 276, 282, 283
 Veenman, 1984, 28, 29, 37
 Vescio, Ross & Adams, 2008, 36, 45
 Vinatier, 2006, 39, 52, 55
 Wang & Odell, 2002, 11, 28, 29, 30
 Wang & Odell, 2007, 50
 Wang, 2001, 27, 34, 35, 50, 287, 288
 Wang, Odell & Schwille, 2008, 54
 Wang, Strong & Odell, 2004, 27, 46
 Ward & McCotter, 2004, 31, 39
 Weiss & Weiss, 2001, 37
 Whitehead & Fitzgerald, 2007, 43, 45, 49
 Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005, 39
 Williams & Prestage, 2002, 49, 50
 Williams & Watson, 2004, 38, 39, 55
 Williams, Prestage & Bedward, 2001, 35, 36
 Wilson, 2006, 44, 45, 53, 54, 276, 284
 Yayli, 2008, 23, 30, 34, 53
 Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007, 37, 38, 39, 40, 49, 54, 278, 285
 Yendol-Silva & Fichtman Dana, 2004, 48
 Young, Bullough, Draper, Smith & Erickson, 2005, 52
 Zahorik, 1988, 28, 46, 50, 277
 Zanting, Verloop & Vermunt, 2001, 33, 40, 55, 277
 Zanting, Verloop & Vermunt, 2001b, 29, 34, 40, 50
 Zeek, Foote & Walker, 2001, 49

Zeichner & Liston, 1996, 31, 43
Zeichner, 1992, 47, 48
Zeichner, 2006, 11, 45, 46, 308
Zeitler & Leblanc, 2006, 56

Résumé

L'objet d'étude de cette thèse est la formation dite « de terrain » des enseignants novices (EN) (professeurs stagiaires) du second degré. En deuxième année d'I.U.F.M, cette formation contribue à l'accompagnement des EN pendant leur stage en responsabilité réalisé en établissement scolaire. Plus précisément, cette thèse s'intéresse à l'aménagement proposé par l'I.U.F.M Célestin Freinet-Académie de Nice pour coordonner le tutorat et la supervision (visite conseil) et instaurer un réseau d'aide susceptible de contribuer au développement de l'activité professionnelle des EN. Cet aménagement reposait sur une mise en synergie de l'activité des tuteurs (TU) et des formateurs universitaires ou de centre (FU) autour de l'expérience vécue par les EN en situation de travail. Toutefois, les limites de cet aménagement et de la collaboration effective des formateurs nous a conduit à questionner les modalités d'une véritable activité conjointe et collaborative de formation ainsi que ses apports à l'apprentissage générique du métier d'enseignant et du métier de formateur d'enseignants. Dans cette perspective, nous avons mobilisé un cadre théorique composite basé sur les présupposés d'une psychologie historico-culturelle et d'une théorie de l'activité pour appréhender la formation à partir du rapport *apprentissage / développement / activité* chez l'adulte. La mise en œuvre d'une intervention-recherche privilégiant une épistémologie de l'expérience plutôt qu'une épistémologie des savoirs, a permis de documenter les circonstances et modalités propices à une activité conjointe et collaborative de formation et ses apports (a) à la reconceptualisation de l'expérience d'enseignement des tuteurs comme ressource pour l'activité de formation et (b) au développement de l'activité des enseignants novices dans les situations de formation et/ou de travail qui les ont réunis. Les résultats de cette recherche fondamentale de terrain à visée technologique ont abouti à des pistes d'aide à la conception de dispositifs de formation dans le contexte des *masters enseignement*.

Mots clés : apprentissage, développement de l'activité professionnelle, activité conjointe et collaborative, formation d'enseignants

History of joint activity in the field training of preservice secondary school teachers: Towards a psychology of development activity in the adult training and/or classroom situations

This thesis deals with the field training of preservice secondary school teachers (PTs). The field training program for second-year students at University Institutes of Teacher Training (UITT) is designed to accompany these PTs during their year of classroom responsibility within the public school system. The specific focus of this thesis was a reform proposed by the UITT Célestin Freinet of Nice to coordinate the mentoring sessions and supervisory visits (advisory visits) and thus provide a network of aid in support of PTs' professional activity development. The objective of this reform was to encourage the synergy between the respective activities of cooperating teachers (CTs) and university supervisors (USs) with regard to PTs' classroom experiences. However, the limits of the reform and the trainers' difficulties in effective collaboration led us to question which modalities would best promote genuine collaborative training and what the contribution would be to general teacher training and the training of teacher-trainers. We thus worked from a composite theoretical framework based on the assumptions of cultural-historical psychology and activity theory to understand training in terms of *learning/development/adult activity*. The choice of an intervention-research design that encouraged an epistemology of experience rather than of knowledge allowed us to analyze the history of the mentoring activity (CT/PT) and to document contributions to a joint activity with the conceptualization of teaching experience of CTs' as a resource for the training activity and development in PTs' activity in the training and/or classroom situations.. This basic field research had a technological aim and the results suggested an orientation for developing Masters level training programs.

Key words: learning, professional activity development, collaborative and joint activity, teacher training, cultural-historical psychology and activity theory.

Ecole Doctorale 356 Système d'apprentissage – Système d'évaluation

UFR de Psychologie et des Sciences de l'Education